

“A impossibilidade de emudecer o gesto e silenciar o corpo na Educação de Jovens e Adultos”

Avance de investigación en curso

GT26. Sociologia do corpo e das emoções

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão¹

Resumen

Esta pesquisa em andamento busca compreender os processos de tessitura do conhecimento no/do/com cotidiano da Educação de Jovens e Adultos - EJA, um *lócus* rico de experiências e entendido como espaço de criação curricular ao investigar práticas educativas de corporeidade e dança, sem a dicotomia corpo-mente, que favorecem a saída das carteiras escolares, onde os indivíduos são “encerrados”, prejudicando a experimentação de ações que propiciem sua formação ampla e a emancipação social, com vistas à minimização dos traços de uma educação compensatória, onde se elegem conteúdos a serem desenvolvidos nos quais a linguagem corporal dos sujeitos é emudecida, numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções.

Palavras claves: Corpo – Corporeidade - Educação de Jovens e Adultos

Introdução

Após anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos, como professora e coordenadora, efetivando projetos pedagógicos que conduzissem os sujeitos a experiências que contribuíssem para sua formação ampla, me vi ‘estranhandodesconfiando’² da ausência de atividades corporais sistematizadas na modalidade. Assim, na pesquisa de mestrado em curso me propus a buscar a compreensão dos processos de tessitura do conhecimento no/do/com cotidiano da Educação de Jovens e Adultos - EJA, um *lócus* rico de ‘prácticasteorias’ e entendido como espaço de criação curricular cotidiana. Faço um recorte em experiências educativas de corporeidade e dança, sem a dicotomia corpo-mente, que favoreçam a saída das carteiras escolares, onde os indivíduos são “encerrados”, prejudicando a experimentação de ações que propiciem sua formação ampla e a emancipação social, com vistas à minimização dos traços de uma educação compensatória, onde se elegem conteúdos a serem desenvolvidos, nos quais a linguagem corporal dos sujeitos é emudecida, numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções.

Boaventura de Sousa Santos é um dos referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos da pesquisa ao identificar as redes de sujeitos tecidas a partir da participação colaborativa e efetivação de ações com vistas à emancipação social. Já a lógica dos saberes tecidos pelos praticantes

¹ Mestranda em Educação – Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
jalmiris.reis@gmail.com

² Utilizo neologismos construídos pela justaposição de palavras para dar conta, com maior ênfase do que desejo transmitir. Este conceito é desenvolvido por Oliveira (2012).

nos/dos/com cotidianos ou por eles acionados, tem em Michael Certeau esta referência e também noções de corpo e as noções de currículos praticados e de tessitura de conhecimento em rede são vistas a partir de Inês Barbosa de Oliveira. A corporeidade sob o prisma de Foucault leva a avançar na pesquisa, percebendo-se, até o momento, que a vigilância panóptica é interiorizada, conduzindo os sujeitos a considerar seu legítimo lugar na escola aquele da imobilidade e do silêncio, reconfigurando emoções e sentimentos.

Ao emudecer o gesto, de forma habitual, anula-se também sua origem, sua memória histórica, a tradição do movimento, sua expressividade, numa privação da liberdade. O corpo passivo, disciplinado, obediente, traça o perfil “ideal” de educando e de processo educacional, visto que a exclusão do corpo das atividades escolares é uma descorporificação do sujeito aprendente, que passa a desconsiderar o próprio corpo nas relações com os demais saberes socialmente construídos.

Assumir a educação de seres corpóreos e deixar de lado o “cognitivismo e intelectualismo abstrato que vem dominando os currículos e a cultura escolar e docente nas últimas décadas” (ARROYO, 2004, p. 129) é postura de educadores comprometidos com a formação holística dos educandos, como também abandonar a idéia reducionista de que a função docente é somente de instruir as mentes. Contrariamente ou de modo amplo é acompanhar o desenvolvimento pleno dos educandos, pois nem ensinamos espíritos, nem educamos anjos (ARROYO, 2004). O que para Marques (2007) nada mais é que a dicotomia corpo-mente presente e apontando para as raízes deste pensamento segmentador e discriminante que desconsidera as histórias de vida, as subjetividades, as emoções e sentimentos.

Concepções do *corpus*

Ao longo da história são apresentadas duas concepções do ser humano e de seu corpo. Uma delas, uma visão totalizante, onde a divisão não existe. Na outra visão a dicotomização que fragmenta o ser humano em partes e invisibiliza seu discurso. Estas concepções trazem implicações para a educação de forma geral. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a concepção dicotômica e uma visão compensatória da modalidade apontam para a elaboração de propostas pedagógicas que nem sempre atendem a especificidade de seu público, pessoas que retornam à escola, após anos de exclusão precoce de um ambiente formal de aprendizagem ou que nunca tiveram acesso a ele.

A visão dualista do homem, já na Grécia (VIII a VI a.C), apontava “a valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do intuitivo, da razão em prejuízo do sentimento e do universal sobre o particular” (GONÇALVES, 1994 *apud* ALVES JUNIOR, 2004, p.35) O corpo nesta visão fica restrito a ideia de coisa, de matéria e o espírito/mente faz parte de um “idealismo metafísico”, totalmente desconectado do mundo físico. Junto a esta idéia aliou-se a crença de que emoção e razão são experiências distintas e que as emoções estão reduzidas ao nível corporal ou físico.

Com o Renascimento surge a concepção de libertar o corpo dos princípios religiosos da Idade Média, onde a ideia dos seres humanos como criação de Deus proliferou-se com o cristianismo. O corpo passa a ser considerado lugar e origem do pecado e da decadência humana. Na modernidade o corpo é cindido, numa segmentação do corpo e da alma. Na reflexão e atividade tem-se a primeira como privilégio sobre a segunda e Descartes definitivamente faz esta cisão deixando a alma a cargo da igreja e livrando a ciência de suas amarras (ESPÍRITO SANTO, 1998, p. 104 *apud* ARAGÃO, 2007, p.1), já que o material pode ser comprovado e a realidade tem um funcionamento linear. O subjetivo fica fora destes parâmetros.

O corpo a ser disciplinado era assim descrito pelo racionalismo de Descartes, que considerava o intelecto como fonte de todo conhecimento. Segundo Tiriba (2008, p.3) muitas propostas pedagógicas ainda são definidas pelo pressuposto “penso, logo existo” que é a máxima do pensamento racionalista e é exigido nos “processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão” apenas “mentes atentas e corpos paralisados”. Isto porque o corpo é desconsiderado e/ou controlado, como explicitado nas práticas descritas por Foucault (1979).

A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (p. 126).

João e Brito (2004) também apontando o paradigma ocidental moderno, embasado no pensamento de Descartes, que promove a mentalidade fragmentária onde a construção do conhecimento separa o corpo e espírito ou mente, afirmam que tal concepção está culturalmente inscrita nos sujeitos da EJA. Assim, surgem as inadequações da maior parte das propostas curriculares, pois não atendem às especificidades dos sujeitos da EJA. A compreensão da indissociabilidade entre corpo, afetividade, mente e sociedade na EJA pode conduzir a práticas pedagógicas distintas e apropriadas a este público, que é detentor de uma dívida social constitucionalmente estabelecida: uma educação de qualidade ao longo da vida.

A corporeidade no cotidiano e currículo escolar

A escola herdou a tradição visual-auditiva que exclui os demais sentidos do corpo e as experiências emocionais e afetivas a partir das sensações mobilizadas pelos sentidos. Ao ignorar concepções que apontam a cisão e a subordinação do corpo à mente, a escola escolhe a hipervalorização do intelecto, negando a verdade do corpo (TIRIBA, 2008). No entanto, as atividades que contemplem a corporeidade podem possibilitar um espaço criativo de liberdade e de conhecimento expressivo, tendo como um dos alvos a ampliação de perspectivas e desenvolvimento de potencialidades dentro de um contexto mais amplo e unificador (sujeito/corpo/sociedade) que, como dito por Oliveira (2007), pode significar uma interação mais plena e satisfatória do educando com o mundo físico e social à sua volta. Com a compreensão do corpo como um fenômeno sócio-histórico (CARVALHO, 2012) depreende-se que todas as ações corporais como andar, por exemplo, não são apenas biológicas. Há sentidos e valores diversos que são produzidos e compartilhados por tais ações e portanto, podem ser identificadas como criações e conhecimentos socialmente tecidos.

Nossa sociedade está marcada pela racionalidade. Muitos limites estão definidos na dimensão escolar, familiar e no trabalho. A racionalidade ensina a “engolir os desejos”, reproduzir imposições “modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito” (TIRIBA, 2008, p. 8). Na escola, o movimento corporal é transformada em moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Como formar e educar o indivíduo impedindo sua expressão, visto que é também através do movimento que ele se manifesta, comunica e diz a sua palavra, trabalha, sente o mundo e é sentido por ele? (STRAZZACAPPA, 2001).

Os estudantes jovens e adultos internalizam a cultura da imobilidade e, principalmente os adultos e idosos identificam como seu legítimo lugar, as carteiras escolares e as salas de aula.

Identificam este espaço como único local de aprendizagem. Toda atividade pedagógica que é proposta (excursões, palestras nos espaços coletivos, filmes, auditórios, etc.) e que por remete-os a outros espaços, dentro e fora da escola, é considerada “perda de tempo”, pois a idéia da educação compensatória e do lugar que não é lícito estar por estarem fora da faixa etária escolar está instalada. A vigilância panóptica interiorizada é confrontada ao utilizarem táticas³ subversivas às estratégias. (Certeau, 2002).

Todos os locais onde vivemos na sociedade interferem no corpo, todas as pessoas são constituídas por ele e o constituem como também a escola⁴, um dos *espaçotempo* de formação. As práticas corporais são muitas vezes desconsideradas e/ou invisibilizadas na escola por meio de propostas curriculares que não valorizam a corporeidade, sendo que esta possibilita a problematização da realidade a partir do movimento e do corpo. Não se favorece um escape da mera cognição/entendimento, que pode contribuir para que os sujeitos, através do movimento, da expressão corporal, externem suas histórias de vida, suas emoções e sentimentos. Assim, ao admitir a corporeidade considera-se a história da vida que se externa pela motricidade e a indissociabilidade entre corpo, afetividade, mente e o social, ao adotá-la como princípio para a prática pedagógica (JOÃO E BRITO, 2004, p. 264).

Buscando a compreensão da complexidade humana, em nível individual e social, da corporeidade, pensada à luz do pensamento complexo de Edgar Morin entendemos que esta constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto, pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). (JOÃO e BRITO, 2004, p. 266).

Assim, é patente que a postura dos docentes seja admitir a educação de seres corpóreos e deixar de lado o cognitivismo e intelectualismo abstrato que vêm dominando os currículos e a cultura escolar nas últimas décadas (ARROYO, 2004). Ao abandonar a idéia reducionista de que a função docente é somente a de instruir as mentes, amplia-se as possibilidades de processos educacionais mais amplos.

Não emudecer o gesto

O movimento utilizado como moeda de troca e a imobilidade como punição (ir ou não ao recreio, ir ou não às aulas de Educação Física, caso seja um aluno bem comportado) é a idéia do não-movimento como conceito de bom comportamento e/ou instrumento de emudecimento do corpo. É uma maneira de emudecimento do gesto, de não expressão, não diga a sua palavra ou manifeste suas emoções e desejos. A escola vem se utilizando destas estratégias para silenciar corpos que “falam até quando silenciados” (ARROYO, 2004, p. 122). Mas os ‘praticantespensantes’ deste cotidiano utilizam de táticas que subvertem esta ordem institucionalizada.

³ “As noções de estratégias e táticas construídas por Certeau diferenciam-se dos significados mais frequentes que são atribuídos aos dois termos. Para o autor, a necessidade de se estabelecer esta distinção (oposição) situa-se na base da criação de novos modos de compreensão da realidade social.[...] estratégias são ações e concepções próprias de um poder” (OLIVEIRA, 2008,P.57)

As táticas são as ações dos “fracos” subvertendo a norma dos fortes e nas lacunas destas.

⁴ Foucault (1979) denomina a escola, além outras instituições, como de seqüestro, que objetivavam controlar os corpos.

Alcançando a compreensão que o movimento é do cotidiano e que este contribui para a tessitura do conhecimento, pela apropriação da realidade no processo da consciência corporal afasta-se o conceito de que movimentar-se é desacato à ordem estabelecida. A concepção de que o movimento e o corpo a serem aceitos e relacionados ao processo ensino-aprendizagem é aquele da prontidão para alfabetização, numa visão utilitária, funcionalista (propedêutica), como também o movimento como sinônimo de esporte é algo também a se banir da educação, como também a ideia do corpo disciplinado, passivo, sendo sinônimo de aluno ideal, segundo Carvalho (2007). Ainda segundo a autora, na visão propedêutica as formas de pensar estão associadas ao campo das estratégias. Uma perspectiva que aponta a padronização para alcançar a prontidão e não admite as possibilidades diferentes, reforçando os estereótipos.

A autocorreção e a autopunição dos estudantes, uma vigilância panóptica foucaultiana é interiorizada. São inscrições nos corpos, numa tentativa de controle e punição. Arroyo (2004) aponta a aplicação destas ações restritivas, ditas como necessárias para a manutenção da disciplina. Segundo ele os corpos são “controlados e punidos” em caso de “pânico coletivo” (aquilo que saia do padrão de comportamento esperado) e assim justificam-se “medidas punitivas” passando a ressuscitar, “pedagogias de controle e domesticação dos corpos” (p. 123).

As normas instituídas são interiorizadas, afixadas nos corpos, que se tornam locais de escrituras, segundo Certeau (2013), transformando-os em “tábuas da lei, em quadros vivos das regras e costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social”, em “pergaminhos” feitos de peles (p. 210). Os estudantes são transformados em “significantes das regras”. E numa analogia a citação bíblica o autor diz que neste momento “a razão ou o *Logos* de uma sociedade se ‘fez carne’” (p.214). A característica disciplinar militar hierárquica não abre a possibilidade de sentir, mas somente de repetição para se atingir um modelo ideal.

No entanto, os ‘praticantespensantes’ do cotidiano, numa superação dessa hierarquização, utilizam das táticas, segundo Certeau, para transgredirem a mesmice, ou seja, as estratégias preconizadas pelas normas sociais. Mesmo estando “inscritos em um mundo cujas regras interativas são definidas externamente, agem no modo próprio que fazem destas normas” (OLIVEIRA e SGARBI, 2008). É a arte da invenção do cotidiano, a invenção nos modos de fazer, onde há uma mobilização a partir das suas redes de conhecimento e redes de sujeitos. São as táticas que fazem com que mesmo na tentativa de que sejam silenciados e aquietados gritem sua história, escapando ao disciplinamento, supostamente necessário. São ações calculadas, quando os sujeitos da escola usam os espaços, ocasiões e possibilidades “encontrados nas “lacunas” das estratégias dos poderosos/sábios” (p. 96,97) para dizerem a sua palavra subvertendo o normatizado.

Dando voz ao corpo que fala mesmo silenciado

Quando educadores da EJA, através de propostas pedagógicas adequadas aos jovens e adultos valorizam a expressão corporal de maneira a favorecer que estes externem emoções, eliminado através de tais propostas a tentativa do emudecimento e silenciamento das histórias de vida marcadas em seus corpos, pode-se dar sentido emancipador à escola. Por que deixar as manifestações corpóreas para outros espaços?

Segundo Certeau (2002) o corpo pode ser linguagem, diálogo, interação, de se construir sentidos. Suas marcas formam um texto que é alterado ao longo da história, tendo em vista as mudanças em cada contexto de sociedades distintas. Neles estão inscritas as memórias do passado e os

sonhos, emoções e projetos futuros, possibilitando sua leitura e compreensão. Carvalho (2012) questiona sobre o que trazem para os cotidianos escolares os que são "comumente" excluídos socialmente, que fazem parte da camada econômica, política, cultural e social não hegemônica. Quais as marcas gravadas em seus corpos? Como os indivíduos poderão ser protagonistas no processo de aprendizagem se o cognitivismo e cientificismo dominam os currículos e criam a cultura da possibilidade de "trabalhar as mentes incorpóreas solitárias, pairando no vazio biológico e material, social e cultural"? Está claro que os docentes não são mentes subtraídas "da condição biológica, corpórea." (ARROYO, 2004, p.131).

Com o movimento sendo parte do processo ensino-aprendizagem, identificam-se possibilidades de desenvolvimento da corporeidade. Este é também um campo das táticas (CERTEAU, 2002) a ser acionado pelos educadores para exteriorizar o 'sentirpensar'. Superando o conceito de corpo-objeto que leva a ter uma relação com o corpo em termos de comparação, de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais.

Todo movimento é um gesto que expressa significados, que transmite sentimentos, emoções, que narra histórias de vida, que transmite ao outro nossa interioridade. O movimento não é algo simples. Os gestos são as "falas" que os educandos declaram através de seus corpos.

Uma leitura atenta das marcas dos corpos dos alunos pode nos levar além de uma reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem. Pode questionar os próprios conteúdos do conhecimento e trazer dimensões da condição humana, da realidade social e cultural, esquecidos ou marginalizados nas grades curriculares e no reperto disciplinar do conhecimento escolar. Quando confrontamos os saberes escolares com as marcas trazidas pelos alunos em sua condição biológica, corpórea, material, social e cultural percebemos quanto do conhecimento socialmente produzido ficou de fora dos saberes escolares. (ARROYO, 2004, p.134).

Conteúdos disciplinares da EJA, que de maneira integrada e não compartimentalizada podem ser repensados para cultivar a corporeidade, podem apoiar-se "no impulso sensível, na harmonia musical, nos ideais de beleza e nos valores estéticos, livres de qualquer coerção e valorizando ao máximo o movimento espontâneo e criativo" (SANTIN ,1993 *apud* COSTA, 2001, p.5) possibilitando externar as emoções e histórias de vida dos sujeitos.

No entanto, se os educandos são identificados como mentes incorpóreas, separando o ser humano em corpo e mente, num dualismo ingênuo, uma distinção herdada da visão filosófica da modernidade que não reconhece que "o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo" (ARROYO, 2004, p.129) . Cabe pensar, assim, em práticas para além do exercício do poder e do disciplinamento, possíveis e muitas vezes já efetivadas nos cotidianos. Então, é desinvisibilizar as maneiras de fazer e de estar no mundo, "lógicas articuladas em cima da 'ocasião', que é diferente da ordem estabelecida [...] mas que se constitui, ainda assim, de um certo número de formas ou modos de fazer"(OLIVEIRA, 2008, p.61). A dança, uma das linguagens da arte e uma das formas de expressar-se corporalmente pode ser uma das inúmeras possibilidades de externar sentimentos e emoções e favorecer a construção do conhecimento e formação ampla dos alunos da EJA.

Passos sincronizados com o cotidiano da EJA: Quem dança é mais feliz!

"E aqueles que foram vistos dançando
foram julgados insanos
por aqueles que não podiam

escutar a música.”
Friedrich Nietzsche

Em 1997, a dança recebeu reconhecimento nacional, como forma de conhecimento a ser trabalhado nas escolas, ao ser incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De lá para cá aconteceram muitas discussões sobre o tema e sua inclusão em alguns cursos de formação de professores. Sua inserção nos currículos da EJA, de maneira efetiva, aponta para uma possibilidade de diálogo com a história dos sujeitos e a Arte que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências. Segundo Bertazzo (2004) corpo, emoção e a integração facilitam a aprendizagem e Marques (2007) reforça que a dança é “forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social” (p.24).

A maneira dual de identificar os indivíduos nada mais é que a dicotomia corpo-mente presente na escola, apontando para as raízes deste pensamento segmentador e discriminante.

Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear, em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo. [...] a divisão entre trabalho manual e o intelectual instaurada no país, desde os primórdios da colonização (é) uma das causas do *status* (as vezes inexistente) da arte no currículo escolar brasileiro. A arte, frequentemente associada ao trabalho manual, foi também associada à condição escrava (MARQUES, 2007, p.18).

Neste aspecto, a dança que trabalha primordialmente com o corpo, está há séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”, foi excluída do “convívio de outras disciplinas na escola, ou então, atrelada ao tronco e chicoteada, até convencer ‘o feitor’ de sua ‘inocência’”. A dança ainda aparece como uma desconhecida da/para a escola que fica temerosa das propostas “que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores”, no entanto, “imprevisíveis e indeterminados” (BARBOSA, 1998 *apud* MARQUES, 2007, p 18), que podem apontar para a perda do controle e da hierarquização.

O documento de Reorientação Curricular para EJA da SEE/RJ trouxe como proposta “criar condições para que os alunos possam comunicar-se em várias linguagens, respeitando as diferenças” (p.13), dando expressão aos sentimentos através do corpo.

Não poderíamos descrever através da linguagem falada todas as impressões e sensações que temos ao criarmos uma imagem, um som, ou ao elaborarmos, cuidadosamente, um gesto (grifo nosso). A arte cumpre seu papel de dar expressão aos sentimentos mais subjetivos de uma pessoa. (p.57)

A dança na EJA é possibilidade da expressão do corpo e do convívio social. Assim, “dançar na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos é considerar o ser humano em suas dimensões completas e complexas”, pois

o fazer artístico em dança deve observar a experimentação do aluno sobre seus próprios movimentos, resgatando as expressões oriundas desses. Sendo a dança uma arte ligada às sensações do próprio corpo, deve-se proporcionar um resgate consciente dessa expressividade. (p.69).

Sem o dualismo corpo-mente, o trabalho de dança na EJA pode levar a conhecer o “corpo inteligente” (MARQUES, 2007). Pensando na forma totalitária de conceber o ser humano, a dança é possibilidade de expressão e comunicação, de desejos individuais e coletivos, de autoconhecimento e, principalmente a oportunidade de ser um humano que “sente, imagina, pensa e age no mundo”. (BARRETO, 2005). A riqueza e diversidade cultural dos povos é uma aliada para sua utilização.

Nem pensando em concluir, mas apontando avanços

A compreensão do caráter complexo, múltiplo e polifônico das práticas educativas de corporeidade, pode contribuir para a formação das subjetividades democráticas nos *praticantespensantes* do cotidiano, e contribuir para o processo de produção de conhecimento. Considerando as emoções como parte integrante deste corpo inteligente dos sujeitos aprendentes.

Ao deixar suas carteiras e salas de aula para dançar, ultrapassando a cultura da imobilização e silenciamento dos corpos, os jovens e adultos têm a possibilidade de narrar suas histórias, utilizando ritmos e tipos de dança que são parte de suas vivências, muitas vezes experimentadas em outros contextos sociais. Segundo Marques (2007, p.24) “no caso da dança o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança.”

O corpo e a emoção são parte do processo de aprendizagem. A linguagem corporal, a motricidade, que está ligada à atividade mental e a dança que expressa o pensamento de determinada cultura, os sentimentos, as maneiras de pensar o mundo e de se relacionar com ele, de estar nele são possibilidades de externar o ‘pensarsentir’⁵. Esta pode ser uma possibilidade de dar sentido emancipador à escola (CARVALHO, 2012).

Marques (2007) aponta que, ao pensar freireanamente, é possível elencar inumeráveis significados e valores pessoais, culturais e políticos, além dos sociais que podem ser incorporados às nossas danças, que superando também a dimensão meramente motriz e a prática competitiva e excludente, possibilita desencadear um processo de sensibilidade e de compreensão, trazendo autoconhecimento, criticidade e favorecendo a promoção da autonomia.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª Petrópolis - RJ: Dp Et Alii, 2008. 168 p. (Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

ARAGÃO, Marta Genú. **A corporeidade e as dimensões humanas**. Belém: PROEX/ UEPA, 2007. Disponível em: <<http://artigocientifico.uol.com.br/artigos/?mnu=1&smnu=5&artigo=1957>>. Acesso em: 05 abr. 2013

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRETO, Débora. **Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERTAZZO, Ivaldo. **Programa Ação e Cidadania**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1997.

⁵ Como Carvalho (2004) utilizo este neologismo que “materializa a idéia/sentimento de que a aprendizagem não passa apenas pelo cognitivo, mas por todas nossas vivências e experiências”.

_____. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói-RJ: UFF, 2012.

_____, Rosa Malena. **Corporeidade e Formação de Professor para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2004. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/corporeidade-formacao-professores-para-educaca-infantil-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 07 maio 2012.

_____, Rosa Malena. **Corporeidade e Cotidianidade: interfaces na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

CERTEAU, M: **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Geni de Araújo. **Corporeidade, atividade física e envelhecimento: desvelamentos, possibilidades e aprendizagens significativas**. 2001.

Disponível em http://www.afrid.faei.ufu.br/sites/afrid.faei.ufu.br/files/Doc/completo_1.pdf, Acesso em: 03 abril 2013.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOÃO, Renato Bastos e BRITO, Marcelo. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo**. Revista Brasileira de Educação Física. São Paulo: v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, José P. Consciência corporal. In GONZÁLEZ, F. & FENSTERSEIFER, P. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. 3ª Petrópolis-rj: Dp Et Alii, 2008. Cap. 4, p. 49-64. (Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

_____, Inês Barbosa de **Currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: DP et Alii, 2012.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação. **Documento de Reorientação Curricular Para EJA.** 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos CEDES, Campinas, SP: Cedes, n 53, p. 69-83, 2001.

TIRIBA, Lea. Proposta Pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para futuro: O Corpo na Escola.** XVIII Brasília: Secretaria de Educação A Distância, 2008. Boletim 04, p. 03 a 13. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013.