

CORPOREIDADE, ESTÉTICA E COTIDIANO: ELEMENTOS PARA O PROCESSO EDUCATIVO DE CRIAÇÕES COREOGRÁFICAS NA ESCOLA.

1. PROBLEMATIZAÇÃO

Acompanhando a evolução da civilização ocidental, podemos perceber que a dança esteve sempre ligada a vida em sociedade, sendo vivida como forma de expressão de diversas culturas. Como arte, a dança é condicionada pelo tempo e espaço em que habita, porém, ao mesmo tempo supera este condicionamento na medida em que envolve a criação, incita a ação reflexiva e se torna necessária ao homem que a constrói e que a aprecia, como possibilidade de conhecimento, comunicação e mudança (Ficher, 1987).

A dança no contexto da escola, tem se manifestando como uma das possibilidades de resgate da sensibilidade comumente negada pelo intelectualismo das práticas escolares. Porém, vale ressaltar que a dicotomia que equivocadamente separa racionalidade de sensibilidade tem reduzido o entendimento da dança na escola a uma livre-expressão ou ao aprendizado de técnicas de maneira descontextualizada (Marques, 1999).

Acreditando no diálogo entre técnica e expressão, evidenciamos a dança como conhecimento, como patrimônio da humanidade, capaz de ser vivenciado de maneira reflexiva, reconstruído e reelaborado, como forma de repensar um conhecer que não se dilua na dicotomia entre o ato de transitar e se apropriar dos conhecimentos já existentes e o ato de construir novos conhecimentos (Freire; 1978, 1987). Ressaltamos, no contexto da dança, a construção do conhecimento a partir de novas referências, que considere o múltiplo, a diversidade, o diálogo entre múltiplos saberes e a interpretação da existência humana como realidade em permanente mudança (Moraes, 1998; D'Ambrósio, 1999).

Neste contexto, ressaltamos nossas experiências com o ensino da dança, principalmente no que se refere ao processo de criação coreográfica como uma situação bastante significativa na construção do conhecimento na escola, processo este, percebido como uma vivência estética na qual a corporeidade pode ser percebida como fundamento básico da ação pedagógica (Assmann; 1994, 1996). Em nossas experiências de criação coreográfica muitas questões se fizeram presentes: A partir de que podemos criar na dança? Que temáticas podem ser dançadas na escola? Como criar danças significativas para os

alunos? De onde pode surgir este significado? O que a dança pode comunicar de significativo para quem dança e para quem aprecia?

Tais indagações caminham no sentido de percebermos o cotidiano como fonte de significados para as criações coreográficas, fato por nós percebido como possibilidade educativa de extrapolar montagens coreográficas imediatistas para festas na escola, bem como o redimensionamento de outra prática, na qual o professor ensina a coreografia de forma descontextualizada e por imitação. Não negando tais situações, passamos a perceber novas possibilidades educativas que incluíssem não só a composição do movimento pelo movimento, mas a criação a partir da reflexão crítica sobre uma prática concreta (Freire, 1978). Assim, o processo coreográfico na escola nos mostrou a possibilidade de transformar um simples gesto corriqueiro em gesto de dança, para nós passou a ser entendido como uma poetização do cotidiano.

Como professora do nível superior de ensino, na atualidade, percebemos que tais experiências com a dança na escola, se transformam em possibilidades de contribuir mais significativamente para que futuros profissionais da Educação Física construam suas próprias formas de ensinar, tendo como referência a vivência da corporeidade presente na experiência estética de recriação do cotidiano na dança.

Acreditamos no diálogo entre Corporeidade, Estética e Cotidiano, como possibilidade de oferecer subsídios teóricos para o processo educativo de criação coreográfica na escola, na busca de contribuir para a construção de uma educação que considere o corpo, a beleza e o vivido como elementos de uma comunicação não-verbal indispensável ao ensino.

2. OBJETIVO

Oferecer subsídios teóricos para o ensino da dança na escola, esperando compartilhar de uma educação que não se resuma a priorizar os valores intelectualistas, mas que possa encontrar uma razão - uma razão sensível (Maffesoli, 1998) - que considere o prazer, o desejo e a beleza, das diversas corporeidades aprendentes, como elementos indispensáveis na criação de coreografias. Assim, não buscamos criar modelos, mas

construir subsídios teóricos considerando-se a transversalidade entre estética, corporeidade e cotidiano, que permita a poesia da criação de danças como possibilidade de educação.

3. TESE E REFERENCIAL TEÓRICO

Defendemos a tese de que a criação coreográfica na escola pode ser construída na coexistência de três elementos: a Corporeidade, a Estética e o Cotidiano; configurando a dança, não apenas como meio para a educação ou uma educação através da dança, mas ousando afirmar que dança é Educação. Neste contexto, compreenderemos inicialmente a Corporeidade como possibilidade de descoberta da essência não-fragmentada do ser humano que dança (Merleau-Ponty, 1994, 1999; Assmann, 1994, 1996; Nóbrega, 1999), a Estética como vivência compartilhada do sentido lúdico do viver (Schiller, 1990; Dufrenne, 1998) e o cotidiano como vivência habitual e sorrateira de criações poéticas (Certeau, 1994). Nesta teia de múltiplas significações, consideramos a relação teoria/prática a partir de uma dialogicidade que se concretize na construção de um conhecimento que seja capaz de transitar entre ambas, compartilhando saberes diversos da prática à teoria e da teoria à prática no que se refere ao processo educativo da criação coreográfica.

4. REFERENCIAL METODOLÓGICO

A fenomenologia-hermenêutica, tendo como pressupostos básicos o retorno a experiência vivida, a descrição e a redução para a interpretação dos textos está sendo considerada como referencial metodológico, compreendida no campo de interpretação e criação de realidades múltiplas, abertas e inacabadas (Ricoeur, 1976).

Considerando a dialogicidade entre explicar e compreender no ato de interpretação (Ricoeur, Op. Cit) e entre analogia e lógica (Morin, 1999) na construção do conhecimento, propomos a metáfora como possibilidade de transportar sentidos e criar situações estéticas na construção conceitual através de possíveis imagens, textos poéticos ou literários e expressões do senso comum Maffesoli (1998).

Pretendemos estabelecer diálogos com alguns interlocutores, com mais intensidade, como base para nossas interpretações: Merleau-Ponty, Maturana e Varela, Foucault,

Certeau e Morin. Para tanto, ressaltaremos a contextualização de tais autores e suas respectivas obras, as relações que podem ser estabelecidas entre ambas, bem como a possibilidade de contribuição das mesmas para uma releitura do processo de criação coreográfica vivido na escola.

A partir destes encontros, sem descartar encontros paralelos com outros autores, pretendemos lançar novos olhares para o processo coreográfico, considerando a construção de significados transversais entre Corporeidade, Estética e Cotidiano. Consideramos a educação e a aprendizagem, incluídas na tessitura desta teia de significados, para que se torne possível construir um conceito ampliado de Educação, no qual a dança esteja presente não apenas como meio de educar, mas como processo educativo. Aqui torna-se explícito a dialogicidade entre o fazer, o compreender e o refazer de diversos modos.

5. CORPOREIDADE, ESTÉTICA E COTIDIANO: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO

Na procura de significados para a construção das danças, é possível perceber no cotidiano um ponto comum entre pessoas, uma possibilidade de encontrar sentidos mais compartilhados e condições para a efetivação de uma criação participativa, pois todos nós, usufruímos da vida cotidiana, mesmo interpretando-a de formas distintas.

Nesta pesquisa compartilhamos com o significado de cotidiano de Certeau (1994), percebendo-o como construção poética. Não o entenderemos como rotina ou acomodação; mas como invenção, como um fabricar, um criar, através do qual os indivíduos, comumente vistos como pacatos consumidores, sorrateiramente, não se deixam sucumbir a condição de passivos e docilizados.

O cotidiano se constrói nas entrelinhas das repetições diárias, porém, cada repetição, surge como criação ao mesmo tempo única e plural. Para que possamos entendê-lo, faz-se necessário atentar para as multiplicidades de significações que se constroem em rede e perceber que cada dia nos remete a uma nova construção (Alves et al., 1999).

Evidenciamos a vivência estética como experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido na vida cotidiana, que somente pode ser realizada no e por meio do corpo, compreendido aqui como corporeidade, em sua impossibilidade de divisão. Como nos mostra Schiller (1995, p.81) há um ponto intermediário entre o “estado passivo da

sensibilidade” e o “estado ativo do pensamento” que nos leva a compreender o real sentido da experiência estética, o sentido da coexistência, do indivisível.

A partir destes entendimentos encontraremos sentido nas palavras de Dufrenne (1998, p.25) quando este se refere a experiência estética como uma oportunidade de reconciliação do homem consigo mesmo a partir da beleza experimentada nas coisas. Para este autor, a experiência estética desvela a condição realmente humana.

No desvelar da experiência estética e do cotidiano encontramos a corporeidade como fundamentos básico, primeira forma de comunicação e conhecimento advindo das experiências sensíveis do vivido (Assmann, 1996, p.47).

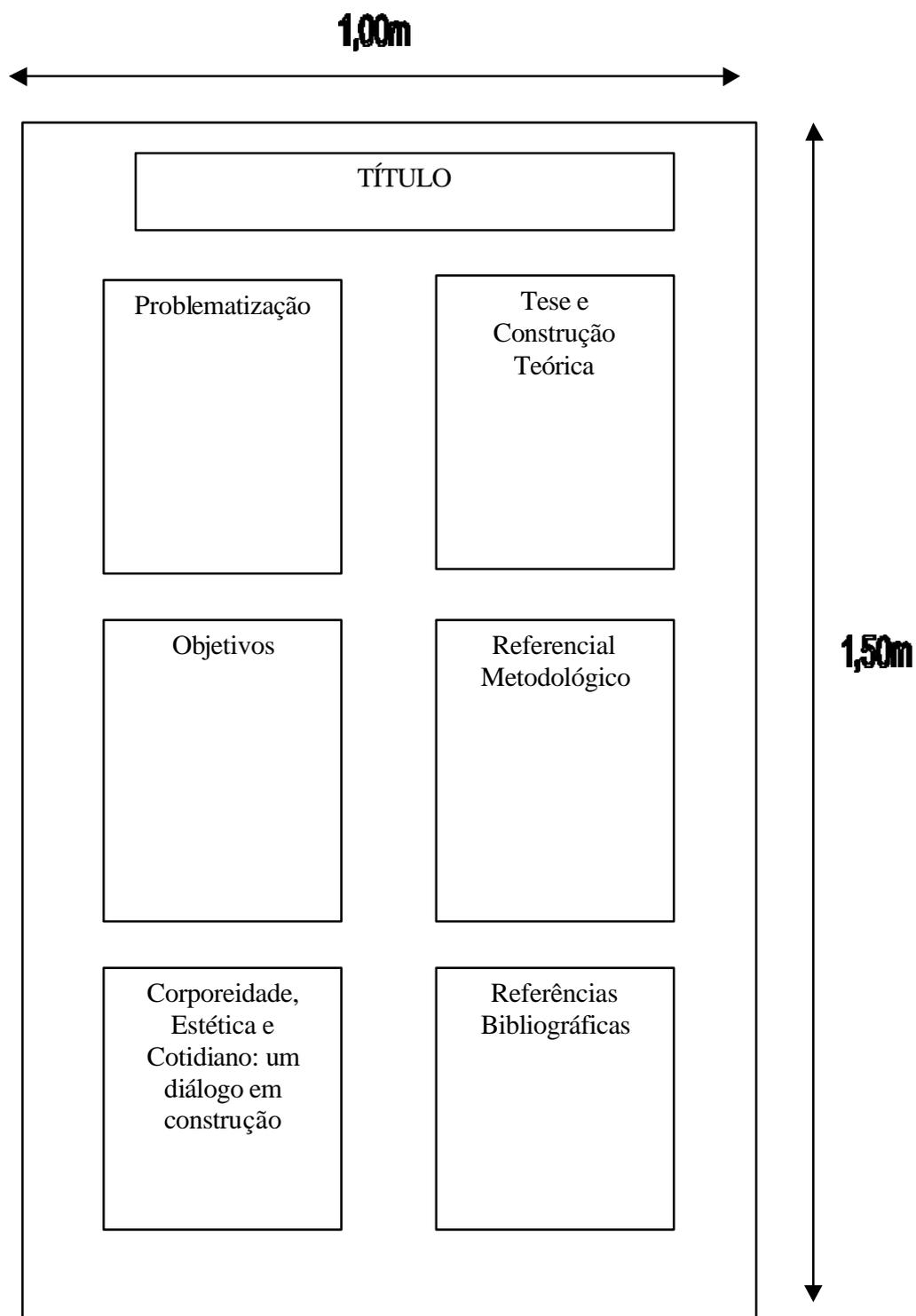
A referência da corporeidade se inclui neste contexto, na medida em que contribui para um entendimento do ser humano que não se reduza as dicotomias instaladas em nossa cultura. Somos, simultaneamente, cultura e natureza, corpo e espírito, razão e emoção numa simbiose que não pode ser desfeita (Merleau-Ponty; 1994, 1999). Entender a Corporeidade com base nesses pressupostos é compreender o ser humano como singularidade e ao mesmo tempo pluralidade, como essência, porém, existencial e plena de sentido, que encontra a sua forma de expressão na coexistência de antagonismos (Nóbrega, 1999, p.28).

Nesta perspectiva de compreensão de um homem não-fragmentado, consideramos o pensamento complexo (Morin, 1990), como uma possibilidade de religar fenômenos compreendidos historicamente como separados. O homem é parte e todo de um mundo em que é construtor e ao mesmo tempo construído.

Assim, caminhamos para entender a corporeidade, a estética e o cotidiano como possibilidades de trazer para a educação, critérios indispensáveis à aprendizagem, que apesar de comumente negligenciados, nela estão implicados, como o prazer, o desejo e a beleza Assmann (1996). Aqui buscamos subsídios teóricos e vivenciais para afirmar a relação indissociável entre dança e educação.

Cotidiano, Corporeidade e Estética são termos que se complementam e expressam realidades transversais. Uma dessas realidades é a possibilidade de compreensão da existência a partir de uma interpretação não fragmentada do humano, na qual a coexistência de antagonismos é possível e inevitável. Assim, entendemos tais termos a partir de uma relação complexa, que se estabelece na possibilidade de diálogo entre ambos para a construção teórica ainda em processo nesta investigação.

6. APRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PÔSTER



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. et al. **Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas**.
WWW.ufrds.br/faced/gtcurric/curso98.htm
- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: Epistemologia e Didática**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- _____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. 4ª ed.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas-Sp: Papyrus, 1999.
- DUFRENNE, M. **Estética e Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas-Sp: Papyrus, 1999.
- FICHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____.FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. **A Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.
- _____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- _____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- NÓBREGA, T. P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. Piracicaba-SP, 1999. Tese (Doutorado Em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba.
- RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa:

Edições 70, 1976.

SCHILLER, A. **Educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo:

Iluminuras, 1990.

