

# A Questão do Currículo: Dança e Entendimento de Corpo na Universidade\*

Alexandre Molina <sup>1</sup>

## Resumo:

Este texto faz uma reflexão sobre a relação entre o entendimento de corpo e as organizações de currículo nos cursos superiores de formação de professores de dança no Brasil. Para tanto, procuro elucidar algumas das principais discussões acerca do modo de apreensão da realidade pelo corpo, propostas pelas recentes investigações científicas e filosóficas, pautadas especificamente nos estudos de George Lakoff e Mark Johnson sobre o *pensamento metafórico* e a formação da *consciência* apresentado por António Damásio.

## Palavras-chave:

Entendimento de Corpo. Currículo. Licenciatura em Dança.

## Abstract:

This text makes a reflection on the relationship between the understanding of body and the curriculum organizations in the graduation courses of dance professors in Brazilian university. For in such a way, I try to elucidate some of the main issues concerning the way of apprehension of the reality by the body, proposed by the recent scientific and philosophical researches, based specifically in the studies of George Lakoff and Mark

Johnson on the metaphoric thought and the formation of the consciousness presented by António Damásio.

## Keywords:

Understanding of Body. Curriculum. Dance Teachers Education.

## Introdução

A fragmentação e compartimentalização dos saberes em disciplinas reproduz um pensamento que isola os objetos ao invés de relacioná-los, dissociando as experiências vivenciais e de conhecimento quando estas deveriam ser associadas, o que reduz o complexo ao invés de ampliá-lo. Esta característica, nomeada por Edgar Morin<sup>2</sup> (2002) de *hiperespecialização*, impede o indivíduo de ver o global. "A especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global" (Morin, 2002, p. 13). Quando se trabalha o foco da especificidade do saber, perde-se a noção do conhecimento como um todo, fato este que dificulta, em grande medida, um trabalho educacional que procure estabelecer relação entre os saberes – favorecendo a interação em detrimento da separação – característica central do pensamento contemporâneo de educação.

\* Este artigo se relaciona com meu projeto de dissertação "Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança" em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), orientado pela professora Dra. Leda Muhana Iannitelli, com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB.

<sup>1</sup> Bailarino e coreógrafo, especialista em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA e professor no Departamento de Teoria e Criação Coreográfica da Escola de Dança da UFBA. E-mail: alexmolina20@hotmail.com.

<sup>2</sup> Sociólogo francês que dedica seus estudos também à educação. É Diretor Emérito do CNRS, Centro Nacional da Pesquisa Científica do qual participa ativamente. Professor *honoris causa* da Universidade de Consenza na Itália.

Nesse sentido, proponho fazer neste ensaio uma reflexão sobre as possibilidades de entendimento da realidade e suas possíveis conexões com o ensino da dança em nível superior a partir de duas abordagens epistemológicas: sobre o *mito do objetivismo* e o *mito do subjetivismo*<sup>3</sup>, propostos por George Lakoff e Mark Johnson<sup>4</sup> no tratamento de problemas oriundos das humanidades e artes, que engendra uma análise sobre a alternativa experiencialista como possibilidade de caminho epistemológico para estas áreas. Estabeleço, portanto, uma relação com esta perspectiva no meu projeto de dissertação, desenvolvido no primeiro programa de pós-graduação em dança *Strictu Sensu* no Brasil, fato histórico que coloca em relevo a importância das discussões sobre entendimento de corpo e as organizações de currículo nos cursos superiores de formação de professores de dança no Brasil, objetos da minha pesquisa de Mestrado.

Procurarei elucidar algumas das principais discussões acerca do modo de apreensão da realidade pelo corpo, ou seja, os estudos sobre corpo e cognição propostos pelas recentes investigações científicas e filosóficas, pautadas especificamente nos estudos sobre o *pensamento metafórico* e a formação da *consciência*.

#### Artes no Ensino Superior: Uma Possibilidade Histórica

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) número 5692/71, em 1971, a arte passa a ser componente curricular obrigatório nas escolas. Este acontecimento acaba por gerar a necessidade de criação de cursos de licenciatura em educação artística, que antes da aprovação da LDB tinha seu ensino restrito a instituições particulares e artistas independentes. Tais cursos, segundo Márcia Strazzacappa<sup>5</sup>, “queriam formar em apenas dois anos, professores polivalentes em artes, ou seja, capazes de abordar ‘com eficiência’ todas as diferentes linguagens artísticas: desenho, pintura, música, teatro e dança” (Strazzacappa, 2003, p. 177). Ao final desses cursos, o que tínhamos então eram profissionais com uma formação superficial, que acabavam por negligenciar um estudo aprofundado das especificidades das linguagens artísticas abarcadas, deixando a desejar o ensino das artes nas escolas.

Na década de 1980, um projeto do Conselho

Nacional de Educação—CNE aprovou a reformulação do núcleo comum para o currículo mínimo do Ensino Fundamental e Médio, eliminando a área de comunicação e expressão, na qual a arte estava inserida. Nos anos 1990, uma série de movimentos pró-ensino de arte<sup>6</sup> contribuíram para a reformulação da Nova LDB 9394/96, trazendo de volta o caráter obrigatório do Ensino de Arte no âmbito escolar. Nesta mesma época, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos pelo Ministério da Educação, oferecendo parâmetros para a organização dos conteúdos bem como de suas abordagens metodológicas nas diversas áreas de conhecimento. As linguagens artísticas – teatro, dança, música e artes plásticas – foram organizadas em um dos volumes dos PCN e entendidas nas escolas como *Ensino de Artes*.

A busca por formação universitária pelos profissionais da área de dança, segundo Strazzacappa (2003, p.180), deu-se no

[...] momento em que a dança começou a beber de outras fontes, ampliando sua gama de formação e atuação. Muitos dançarinos profissionais (ou ainda em formação nas academias especializadas) começaram a buscar complementação de seus estudos em cursos superiores. (STRAZZACAPPA, 2003, p.180).

O interesse pela pesquisa, a partir de estudos trazidos através de suas investigações artísticas e também de outras áreas do conhecimento, impulsionou o surgimento de cursos de graduação em dança pelo Brasil, que antes só tinha como expoente a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criada em 1956. Durante mais de 25 anos, a Escola de Dança da UFBA era a única opção para a formação superior em dança no Brasil, muitos dançarinos optaram por cursar outras faculdades. A partir da década de 1980, foram criados novos cursos: em 1984, em Curitiba; em 1985, em Campinas, no interior de São Paulo; em 1988, no Rio de Janeiro – UniverCidade. Atualmente são mais de 15 cursos em todo o Brasil, sendo a maioria nas regiões Sudeste e Sul. Além da graduação, destacam-se também os cursos de pós-graduação *Latu Sensu* e o primeiro curso *Strictu Sensu* em dança na América Latina, locado na Escola de Dança da UFBA.

<sup>3</sup> Em consonância com Lakoff e Johnson (2002), a utilização da palavra “mito” nesse texto diz respeito à necessidade deste na maneira de compreender a experiência, colocando-o em paridade com as metáforas, dando sentido do que se passa ao nosso redor. Não há, portanto, nesta utilização nenhuma conotação pejorativa.

<sup>4</sup> George Lakoff é professor de Linguística na *University of California* em Berkeley. Mark Johnson é professor de Filosofia na *Southern Illinois University*, Carbondale. Seus estudos sobre o pensamento metafórico tiveram destaque em meados de 1970 e, desde então, vem motivando uma série de estudos nesta área.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia e em Dança pela UNICAMP. Mestre em Educação - Metodologia do Ensino-, pela mesma Universidade e Doutora em Estética, Ciências e Tecnologia das Artes - Estudos Teatrais e Coreográficos pela *Université Paris VIII* - França. Atualmente é professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP, responsável pelas disciplinas específicas da licenciatura em dança.

<sup>6</sup> Segundo Strazzacappa (2003), a *Semana da Arte e Ensino* na ECA-USP (1981); o I Congresso Nacional de Arte-Educação (1983); o Congresso da *International Society for Education through Art*, organizado pelo Sobrearte, Rio de Janeiro (1984); Manifesto de Diamantina (1985); a Carta de São João Del Rey (1986); a carta de Brasília (1986); entre outros.

Além do interesse pela pesquisa, Strazzacappa (2003) levanta como hipóteses para este movimento a influência dos festivais internacionais de dança; o crescente apoio à área da dança pelas instituições de fomento; a criação de grupos de pesquisa, estúdios e escolas particulares; a ampliação do oferecimento de cursos de dança nas oficinas culturais e a atuação efetiva dos graduados pelas faculdades de dança já existentes. Diante deste cenário é interessante perceber como tais cursos tiveram um papel importantíssimo na mudança do cenário da dança no país, não só na produção acadêmica como também na produção artística, validando a importância do trabalho cooperativo entre essas duas instâncias.

Com base nesse panorama histórico, coloco-me a refletir sobre os questionamentos propostos pelas reformas educacionais propagadas nesta última década (1990 – 2000), no intuito de cumprir as novas metas educacionais, sociais e estéticas nos cursos de licenciatura em dança oferecidos nas universidades do país. Discussões que me levam a refletir sobre o papel do professor, a postura do aluno e também a organização das instituições de ensino, propondo novas molduras de abordagens didáticas e avaliativas.

Entendendo o ambiente educacional como um lugar de troca de informações, que estimule questionamentos e favoreça o entendimento e/ou a re-elaboração de conceitos, faz-se necessária uma atuação do professor enquanto sujeito que promove um estado de abertura para novas conexões das informações negociadas, estimulando no aluno uma postura de co-responsabilidade com a criação deste ambiente de troca e a possibilidade de uma experiência de autonomia nessa organização.

Essas reflexões me levam a compreender que todo conhecimento se dá a partir das experiências do sujeito com o mundo. Entender, portanto, o modo como o corpo aprende torna-se fundamental para estabelecer uma análise das propostas educacionais que organizam as bases curriculares dos cursos de licenciatura em dança no Brasil.

### **(Um) Pensamento sobre Corpo**

Corpo e cérebro para um lado e mente para o outro. Este dualismo de substância ainda é o pensamento que domina o senso comum, apesar de em ciência e filosofia, já ter sido supostamente superado, como apresenta Damásio<sup>7</sup> em seus estudos sobre a mente e a consciência. Neste caminho de investigação entre a transição da inocência e da ignorância para o conhecimento e o auto-interesse, Damásio (2000)

apresenta dois problemas para a consciência: o primeiro refere-se a como o cérebro produz padrões neurais e de como ele converte tais padrões em imagens; o segundo problema relaciona-se a como o cérebro engendra um sentido do *self* no ato de conhecer, ou seja, como o cérebro sabe que está conhecendo.

As reflexões de Damásio sobre os estudos realizados por ele da teoria desenvolvida por René Descartes questionam e revisam o entendimento deste filósofo sobre mente e corpo. Para Descartes, corpo e mente influenciam-se mutuamente. Porém, o mecanismo plausível para essa ligação não foi identificado com sucesso. Em seu entendimento, a mente era uma substância, mas não uma substância física. Ao afirmar isso, Descartes elimina a possibilidade de contato entre corpo e mente, entendida por ele como fundamental para a compreensão desta relação. A continuidade dos estudos de Damásio (2004), que toma como referência o filósofo Espinosa, para quem, a mente e o corpo nascem em paralelo, da mesma substância em perfeita equivalência. A mente não causava o corpo e o corpo não causava a mente. A relação entre mente e corpo é o ponto chave da questão espinoziana. Ao refletir sobre os estudos de Espinosa, Damásio acredita que “uma mente consciente é aquela que acaba de ser informada das suas relações simultâneas como o organismo dentro do qual se forma, e com os objetos que rodeiam esse organismo” (DAMÁSIO, 2004 p. 228-9). Em outro momento, conclui com as palavras de Espinosa que “sem corpo não há mente” (DAMÁSIO, 2004, p. 226). Esse é o conceito de mente consciente que adoto para este trabalho.

Ao penetrar no mecanismo que ele intui para a relação do corpo com a mente, Espinosa, segundo Damásio (2004), conclui que, quando apreendemos o mundo, a relação ocorre do corpo para a mente. No entanto, quando decidimos fazer ou falar algo, ocorre o inverso, da mente para o corpo. O caminho é, portanto, de mão dupla e uma tentativa de separação é no mínimo incoerente com o modo de funcionamento da cognição do corpo.

Ainda não há explicação para o dualismo mente-corpo. Segundo Damásio, as descobertas de Descartes são fundamentais para a mudança de perspectiva na época (séc. XVIII) na busca de um entendimento para tal questão. “Corpo, cérebro e mente são manifestações de um organismo vivo” (DAMÁSIO, 2004, p. 206). A mente emerge de um cérebro que está localizado dentro de um corpo-propriadamente-dito<sup>8</sup> e é através desse corpo e das relações que ele estabelece com o ambiente a sua volta que a mente é formada. Os pontos de vista notáveis que Damásio relata no seu trabalho foram construídos ao

<sup>7</sup> Antônio Damásio nasceu em Portugal em 1944. É *Distinguished Professor* e chefe do Departamento de Neurologia da Universidade de Iowa, professor adjunto do Instituto Salk de Estudos Biológicos em La Jolla, Califórnia, membro da *National Academy of Sciences* e da *American Academy of Arts and Sciences*. Pela Companhia das Letras publicou *O erro de Descartes, O mistério da consciência* e *Em busca de Espinosa*, traduzidos para mais de vinte idiomas.

<sup>8</sup> Termo utilizado por Damásio para identificar o corpo separado da mente.

longo de anos de pesquisa clínica, no trabalho com seus pacientes, profundamente embasados no conhecimento das neurociências.

Considerando os recentes estudos sobre cognição e particularmente o processo ensino-aprendizagem, pretendo avaliar em meu projeto de mestrado as (im)pertinências dos currículos de licenciatura em dança, no que se refere à capacidade de construir tanto um pensamento artístico quanto uma prática didática pautados nessas noções atualmente discutidas sobre corpo e cognição. Qual o entendimento de corpo que se reflete no currículo dos cursos de licenciatura em dança? Dada a complexidade desse tema frente a novos paradigmas de entendimento sobre o corpo, apontar alguns caminhos para possíveis respostas pode oferecer uma base de conhecimento para futuros estudos nessa linha de investigação. Há uma necessidade de reflexão sobre essas questões no intuito de propor parâmetros que consigam levar essa discussão para as salas de aula de formação dos profissionais da dança.

### Pensamento Metafórico

Os pesquisadores George Lakoff e Mark Johnson, em seus estudos sobre o pensamento metafórico, discutem, no livro *Metáforas da Vida Cotidiana* (2002), a importância da metáfora na compreensão do mundo e sugerem que tais metáforas são construídas com base na experiência corporal. Lakoff e Johnson partiram da análise de expressões lingüísticas e propuseram um sistema conceitual metafórico peculiar à linguagem, que relaciona corporeidade e pensamento como coisas indissociáveis. Segundo eles, é através da interação do sujeito com o ambiente que conferimos sentido ao mundo. "A metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação" (LAKOFF & JOHNSON, 2002 p. 45).

De acordo com o pensamento de Lakoff e Johnson, a mente seria corporificada (*embodied mind*), ou seja, estruturada por meio de nossos pensamentos corporais, e não uma entidade de natureza metafísica e independente do corpo, como entendida durante muitos anos, desde os primeiros estudos nessa área. Da mesma forma, a razão é também corporificada, pois se origina tanto da natureza de nosso cérebro, como das especificidades de nossos corpos e das experiências no mundo em que vivemos, construída com e a partir do sistema sensorio-motor.

Nessa mesma direção, Damásio aponta que "a influência do corpo na organização da mente também pode ser detectada nas metáforas que os nossos

sistemas cognitivos têm criado para descrever os acontecimentos e as qualidades do mundo que nos rodeia" (DAMÁSIO, 2004, p. 216). Desse modo, o conhecimento emerge da relação do sujeito com o contexto no qual ele se insere por meio de sua percepção sensorial, e essa informação que se apresenta entra em negociação com o conhecimento já existente no sujeito conhecedor. Mais adiante Damásio insiste que "o cérebro não começa o dia como uma tábua rasa" (DAMÁSIO, 2004, p. 217). Toda a informação que, de alguma forma se relacione com a informação "nova", servirá como suporte para o entendimento desta última informação, promovendo uma reorganização de todo o sistema representacional do sujeito. Esse entendimento se aplica à percepção de qualquer tipo de informação: da compreensão do significado de uma regra matemática até a vontade de tomar água. Portanto essa proposição se refere diretamente no que tange ao corpo no modo como essas informações são processadas no aprendizado em dança.

### Sobre Imagens e Representações

Os termos "imagem" e "padrão mental" são considerados por Damásio (2000) como sinônimos. Trata-se de "padrões mentais com uma estrutura construída com os sinais provenientes de cada uma das modalidades sensoriais – visual, auditiva, olfativa, gustativa e sômato-sensitiva"<sup>9</sup> (DAMÁSIO, 2000, p. 402). A palavra imagem não se refere apenas à imagem visual e também não há nada de estático nas imagens. "As imagens são construídas quando mobilizamos objetos de fora do cérebro em direção ao seu interior, e também quando reconstruímos objetos a partir da memória, de dentro para fora, por assim dizer" (DAMÁSIO, 2000, p. 403). As informações traduzidas a partir da experiência com o mundo entram em negociação com as informações já existentes, promovendo uma reorganização do corpo a cada nova possibilidade de contato com a realidade.

Partindo do princípio da relevância do corpo no processo de construção da mente e na formação de imagens, Damásio (2000, p. 402-405) aponta dois tipos de imagens do corpo produzidos pelo cérebro: imagens da carne e sondas sensitivas especiais. As imagens da carne são baseadas nas estruturas do interior do corpo e as sondas sensitivas especiais têm a base no estado de atividade das partes do corpo definidas por Damásio como órgãos sensitivos periféricos. Tal análise propõe que os caminhos que o corpo toma para conhecer ou relacionar-se com outro corpo ou objeto está intimamente relacionado com o acionamento sensorio-motor.

<sup>9</sup> Do grego *soma* que significa corpo. O sistema sômato-sensitivo é a combinação de vários subsistemas, e cada um destes transmite ao cérebro o estado de aspectos muito diferentes do corpo.

Outro conceito importante nessa discussão é a idéia de representação. Para Damásio (2000), representação é o padrão que é consistentemente relacionado a algo, quer se refira a uma imagem mental, quer a um conjunto coerente de atividades neurais em uma região específica do cérebro. "Minha imagem mental de um rosto específico é uma representação, assim como os padrões neurais que surgem durante o processamento perceptivo-motor desse rosto, em diversas regiões do cérebro" (DAMÁSIO, 2000, p. 404). Não há idéia do quanto essa representação seja fiel ao objeto ao qual se refere. Quando olhamos para um objeto, a tentativa de descrevê-lo diz respeito à possibilidade de aproximação entre aquilo que é observado e o que o objeto realmente é.

Diante das proposições apresentadas, utilizo neste trabalho o conceito proposto por Damásio ao refletir sobre as contribuições de Espinosa<sup>10</sup> na solução do problema mente-corpo. Mente e corpo são processos mutuamente correlacionados que, em grande parte, representam duas vertentes da mesma coisa.

#### Visões de Mundo e Cognição: A Possível Racionalidade Imaginativa

Mas como o corpo conhece? Essa é a grande questão sobre a qual muitos cientistas, como Antônio Damásio, vêm se debruçando ao longo de anos de investigação. Os estudos sobre as metáforas de George Lakoff e Mark Johnson, na área da lingüística, trazem importantes descobertas para tal esclarecimento. De acordo com Lakoff e Johnson (2002), a metáfora não é apenas uma questão de linguagem. Trata-se também de uma questão de estrutura conceitual que envolve nossas dimensões naturais de experiência, inclusive as sensoriais; "é como se a habilidade de compreender a experiência por meio da metáfora fosse um dos cinco sentidos, (...) o que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas" (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 358). Lakoff e Johnson (2002) desenvolveram uma explicação do modo como a verdade está fundamentada na compreensão, argumentando que a verdade é relativa a um sistema conceitual e, além disso, partem do pressuposto de que qualquer sistema conceptual humano é, em sua maioria, metafórico por natureza e, portanto, não há verdade inteiramente absoluta, objetiva e incondicional.

Ao voltarmos os olhos para a história da cultura ocidental, perceberemos que, desde os antigos gregos, há uma tensão entre a verdade e a arte, sendo esta entendida como uma ilusão e aliada à poesia, ao teatro e à tradição retórica e persuasiva. Nessa cultura, o objetivismo é poderoso, regendo nominalmente, conforme apontam Lakoff e Johnson (2002), os domínios

da ciência, da lei, do governo, do jornalismo, da moralidade, dos negócios, da economia e do saber. Já aqueles que se identificam com a tradição romântica poderiam considerar qualquer vitória sobre o objetivismo como um triunfo da imaginação sobre a ciência ou da arte sobre a verdade. Uma vitória da visão em que cada indivíduo cria sua própria realidade, sem qualquer tipo de restrição.

No entanto, as opções de entendimento de mundo oferecidas por nossa cultura, fundamentadas numa visão objetivista ou subjetivista, não colaboram com a idéia de que qualquer sistema conceitual humano é, na sua maioria, metafórico por natureza. A idéia central da visão objetivista de mundo, conforme apontam Lakoff e Johnson (2002), sugere que a realidade é feita de objetos que possuem características inerentes aos outros objetos ou seres. Dessa forma, para compreendê-la, é preciso acessá-la e experimentá-la; para falar dela, é preciso usar uma linguagem clara e objetiva, e esse modo de pensar coloca o sujeito em contato com a realidade, sem abrir espaços para especulações de caráter explicitamente pessoal.

Em oposição à idéia objetivista, apresenta-se o entendimento subjetivista da realidade, no qual no nosso dia-a-dia dependemos e desenvolvemos nossos sentidos e nossa intuição e estes são os melhores guias para nossas vidas. As coisas mais importantes de nossas vidas são puramente subjetivas (sensibilidade estética, práticas morais e consciência espiritual). Não existem meios objetivos e racionais para entender nossos sentimentos e emoções, no entanto, a ciência não tem qualquer utilidade para as coisas mais importantes de nossas vidas. Curiosamente, o que tanto o mito do objetivismo como o mito do subjetivismo ignoram é o modo como compreendemos o mundo por meio de nossa *interação* com ele.

Como opção para este "dualismo" de compreensão da realidade, Lakoff e Johnson (2002, p. 201) sugerem a alternativa experiencialista. Não se trata da rejeição da concepção objetivista ou que o subjetivismo seja a única alternativa possível.

A razão, no mínimo envolve a categorização, a implicação, a inferência. A imaginação, em um dos seus muitos aspectos, implica ver um tipo de coisa em termos de um outro tipo de coisa, o que denominamos pensamento metafórico. A metáfora é, pois, uma *racionalidade imaginativa*. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 201).

O mito experiencialista admite que a compreensão envolve o fato de que o sentido é sempre sentido *para* uma pessoa. Ou seja, o que faz sentido para

<sup>10</sup> Ver "Em busca de Espinosa: prazer e dor na consciência dos sentimentos". São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

mim não depende apenas da minha capacidade de racionalidade sobre o fato, mas também as experiências passadas, os valores e sentimentos em relação a esse fato. Admite ainda que, como para os objetivistas, pensar na possibilidade de um ponto de vista universalmente válido deixa escapar o que é importante e coerente para o indivíduo. Nesse sentido, "o experientialismo diverge do subjetivismo na rejeição da idéia de que a compreensão imaginativa não sofre nenhuma restrição" (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 345).

Partindo da idéia de que a metáfora une razão e imaginação, ela se torna um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade, como sentimentos, experiências estéticas e práticas morais, colocando a alternativa experientialista como uma opção de entendimento da realidade que dialoga com mais precisão com o tema proposto para minha investigação ao tratar do modo de cognição do corpo e sua implicação na formação superior do professor de dança.

#### Considerações Finais

A alternativa experientialista, considerada por Lakoff e Johnson (2002) como uma possível base metodológica e filosófica adequada para as ciências humanas, parece capaz de satisfazer as preocupações reais que tanto têm motivado os objetivistas e os subjetivistas. Não há a obsessão com a verdade absoluta, nem a insistência subjetiva de que a imaginação é livre de qualquer restrição.

Numa relação de constante troca com o ambiente, interagindo com seu meio de inserção, o corpo coloca-se pronto a perceber o que lhe toca negociando informações o tempo todo por meio de suas interpretações postas como traduções da realidade. Traduções pautadas em suas experiências: informações que chegam negociam com as informações ali presentes, transformando-se em corpo. Nesse processo de co-operação, corpo e ambiente constroem as partituras necessárias para a permanência de determinadas informações, selecionando o que lhes parece necessário a partir de cada nova experiência, numa constante possibilidade de permanência.

Tal processo de co-operação permite a relação entre os saberes, complexificada pela porosidade entre os domínios do conhecimento, possibilitando uma noção da realidade como um todo e favorecendo a conexão das idéias, noções importantes que são pautadas no pensamento atual em educação. Portanto, a

fragmentação do saber tende a isolar os objetos, dissociar os problemas e reduzir o complexo na ingênua noção de facilitar a aprendizagem. A especialização torna-se a prisão de si mesma, impedindo reflexões que favoreçam a troca de informações e a formação de um sujeito cidadão apto a lidar com a complexidade contemporânea do mundo que o rodeia.

Diante disso, uma visão de mundo que possibilite a percepção do todo e a reflexão a partir das alternativas de interação com o meio conduzem a um sujeito que é o resultado de suas trocas com a realidade. Paralelamente, buscar entender o pensamento de corpo que está imbricado à atual organização do currículo do licenciando em dança implica uma atitude reflexiva sobre o entendimento da realidade que epistemologicamente se organiza e, por conseqüência, se dissemina pelo universo da formação desse profissional, engendrando modos de entender, pensar e fazer dança, gerando implicações no contexto educacional e na formação do indivíduo.

#### Referências:

DAMÁSIO, Antônio. **Mistério da consciência: do corpo, das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KATZ, Helena. **Um, dois, três: A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

LAKOFF, Georges. JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: Educ, 2002.

LAKOFF, Georges. JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**. v.21. n.53. Abril de 2001. p.69-83.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança. In: **Lições da dança**. v. 4. Rio de Janeiro: UniverCidade. 2003. p.175-194.