REVISTA MULTIDISCIPLINAR
ISSN 1809-1628
HUMANIDADES E TECNOLOGIAS (FINOM)
FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS

O corpo e o currículo oculto: uma narrativa sobre a educação corporal na escola

The body and the occult curriculum: a narrative about body education at the educational institution

Douglas de Oliveira Caetano*
Gabriela Di Donato Salvador Santinho*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral tecer reflexões acerca dos processos de educação do corpo na instituição escolar, problematizando questões que emergem da relação entre corpo e currículo oculto, observadas em nossas experiências docentes de Dança/Arte na escola pública. Tal abordagem será feita sob uma perspectiva fenomenológica de filosofia, ciência, educação e corpo nos processos educativos, promulgando-o enquanto agente político, de sensibilidade, experiência e conhecimento na educação formal. A partir de tais elaborações, o artigo propõe raciocínios que apontam para possíveis caminhos de reposicionamento do corpo no processo educativo e, logo, da educação nacional.

Palavras Chave: currículo oculto; corpo; fenomenologia.

Abstract: The present article aims to weave reflections on the processes of education of the body at the educational institution, problematizing issues that emerge from the relationship between body and occult curriculum observed in our teaching experiences of dance / art in public schools. Such approach will be made by the lens of a phenomenological perspective of philosophy, science, education and body in educational processes, promulgating that as a political agent, sensitivity, that appends experience and knowledge to formal education. From such elaborations, reflections emerge in this article, pointing to possible paths that reposition the body in the educational process, and also in national education.

* Graduado em Artes Cênicas e Dança pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista e Arte e Cultura Regional no Mato Grosso do Sul. Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: douglascaetanoo@gmail.com

* Doutora em Artes da Cena e professora adjunta dos cursos de Licenciatura em Dança e Teatro e do Mestrado Profissional em Educação (PROFEDC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: gabrieladdsalvador@gmail.com

Recebido em 22/03/2022
Aprovado em 19/04/2022

Sistema de Avaliação: ***Double Blind Review***

OPEN ACCESS

Keywords: occult curriculum; body; phenomenology.

INTRODUÇÃO

Durante nosso percurso como professores de Arte, especificamente formados na linguagem da Dança, diversas indagações atravessam nosso fazer docente. Estar presente no cotidiano escolar nos permite tecer inúmeras indagações e elaborações acerca da docência em Dança, especificamente no contexto do componente curricular de Arte no estado de Mato Grosso do Sul. Dentre os questionamentos sobre nossa prática, sobre a educação e sobre o componente de Arte, trataremos, neste texto, de reflexões que buscam compreender, a partir de epistemologias fenomenológicas de corpo e Dança na educação, os desdobramentos gerados ao posicionarmos tais teorias frente à escola pública e à nossa experiência docente em Mato Grosso do Sul.

Abordaremos, especificamente, o que tange o cotidiano e o espaço escolar em relação ao corpo, compreendendo-o, assim como suas experiências, com o mesmo grau de importância e potência nos processos educacionais quanto os conhecimentos teóricos prescritos nos currículos. As observações e vivências que serão abordadas neste artigo partirão de nossas experiências como docentes da disciplina de Arte, habilitados em Dança, e serão tratadas como amostras, no que se refere ao sistema público de educação básica brasileiro.

O corpo será tratado aqui como fenômeno inerente à condição de aprendizagem e existência humana, destacando que é o corpo que nos permite estar presente e ocupar um determinado espaço/tempo no mundo - experiência esta que nos possibilita afetar e ser afetado pela realidade, o que ocorre de modo intenso no espaço escolar, que é um lugar de múltiplas descobertas e aprendizados. Aqui se compreende “corpo” como definitivo na experiência do sujeito em sua integralidade, contemplando a sensação, a percepção, a razão, a emoção, os sentidos, os movimentos e todas as diversas dimensões que compõem esse fenômeno.

Tomaremos a relação entre corpo e cotidiano escolar como fonte de aprendizagens e experiências educativas, contudo, não necessariamente tomaremos estes “ensinos” do cotidiano como ideais da educação que visaremos abordar. Uma parte das experiências e aprendizagens desenvolvidas na escola são normatizadas e delimitadas pelo Currículo formal ou prescrito; porém, muito do que se aprende nas instituições escolares é ensinado também a partir de um

Doi 10.5281/zenodo.6476458

currículo não formalizado, o que chamaremos de currículo oculto. Assim, os currículos, tanto o prescrito quanto o oculto, estão longe de ser agentes imparciais aos sistemas complexos em que se estruturam os processos de ensino e aprendizagem; pelo contrário, estes parecem compor as experiências e aprendizagens proporcionadas pela escola. Assim, buscaremos refletir sobre o caráter implícito e inconsciente dos ensinos do currículo oculto do corpo, como conjuntura que torna possível e urgente refletir sobre o corpo como agente potente do contexto formativo e educacional.

Para tecer tais reflexões, traremos contribuições de autores como Maurice Marleau Ponty (1908 – 1961), Rene Descartes (1596 – 1650), Francisco Duarte Junior (2000), dentre outros que voltam suas pesquisas ao corpo na educação e ao currículo oculto.

I – DE(S)LIMITANDO O CORPO A PARTIR DA FILOSOFIA OCIDENTAL

Para dar início às reflexões que pretendemos neste artigo, é necessário esclarecer a perspectiva sob a qual abordaremos o principal objeto desta discussão, o corpo. Trataremos aqui do corpo enquanto um agente potente de experiência, apreensão e construção de conhecimento nos processos educacionais viabilizados pela instituição escolar. Para tal, iniciaremos traçando brevemente os caminhos da concepção de corpo na filosofia da educação, até alcançarmos a perspectiva de corpo que almejamos.

No entanto, antes de traçarmos esses caminhos, esclarecemos que optamos por levantar um histórico do pensamento sobre o corpo a partir de filósofos ocidentais, pois entendemos que o corpo e a educação, no Brasil, são fruto deste pensamento colonizado, o que também, de modo direto, contribui para os de(s)entendimentos do corpo na educação. Nesta perspectiva, é importante destacar que o pensamento descolonial pode ser um importante caminho para a reconstrução das epistemologias corporais na educação brasileira e que os estudos aqui apresentados nos levam a entender essa relevante premissa. Porém, essa abordagem não será realizada neste momento, o que não a descarta; por isso o interesse em pontuá-la e marca-la como um desdobramento potente destas reflexões, para um momento futuro.

Assim, voltando-nos para a filosofia ocidental, que escolhemos como abordagem neste texto, definimos os de(s)limites do corpo a partir da ideia de cisão entre corpo e mente, tão enraizada no pensamento ocidental e no sistema educacional brasileiro. A separação dicotômica entre corpo e pensamento é histórica e, segundo Barrenechea (2011), Platão (428/427a.C-

348/347 a.C) estabeleceu diversos argumentos que podem ter contribuído para a construção desta perspectiva:

> O corpo foi interpretado como o sintoma mais claro daquilo que é perecível, não essencial no ser humano. Na tradição metafísico-religiosa, desde Platão até a compreensão judaico-cristã, a alma foi exaltada como a essência do homem, como aquilo que merece toda atenção, todo cuidado. Como correlato, o corpo, na sua condição temporal, carnal, material, será desvalorizado, questionado, até considerado como aquilo que condena o homem a uma existência de sofrimentos e pesares. Platão estabeleceu de forma clara o dualismo filosófico que cinde, de forma radical, corpo e alma. (BARRENECHEA, 2011, p.4)

Tal concepção de corpo e alma torna-se muito recorrente na filosofia ocidental e passa a ser adotada por diversos outros pensadores que vieram depois de Platão ao longo da história da humanidade, até alcançar seu ápice no filósofo Rene Descartes (1596 – 1650), que - na busca de um pensamento de ciência e filosofia sólido, que servisse de alicerce a todo conhecimento - elaborou em sua obra "Discurso do Método" (1637), ideias que ainda hoje compõem, de forma assertiva, o entendimento dicotômico entre corpo e mente, razão e emoção:

> Depois, examinando atentamente o que eu era e vendo que podia fingir que não tinha nenhum corpo e que não havia nenhum mundo, nem lugar algum onde eu existisse, mas que nem por isso podia fingir que não existia; e que pelo contrário, pelo próprio fato de eu pensar em duvidar da verdade as outras coisas, decorria muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que imaginara que fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substancia, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material, De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual eu sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2001, p.38-39).

Tal pensamento cartesiano defende uma percepção e um entendimento de mundo que têm a razão como principal caminho para o conhecimento. Descartes nega qualquer possibilidade de se relacionar com o mundo a partir do corpo e da percepção nos processos de aprendizagem e eleva a razão ao ápice da relação com a verdade (ciência e conhecimento). Tal concepção de inspirações platônicas, apresentada por Descartes (2001), concebe "a compreensão do mundo sensível como cópia imperfeita de uma realidade inteligível, bem como o entendimento sobre a existência corporal fadada aos malogros de um cárcere [...]" (ALVARENGA, 2010, p.423-424), já que "na concepção platônica [...], o corpo é apenas um vasilhame descartável, algo que nada tem a ver com a essência humana. Ao contrário, o corpo patenteia a condição da queda do homem." (BARRENECHEA, 2011, p.4).

ISSN 1809-1628
REVISTA MULTIDISCIPLINAR
HUMANIDADES E TECNOLOGIAS (FINOM)
FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS

Frente a essas concepções cartesianas de corpo, ao longo da história da humanidade, surgiram pensadores e propostas filosóficas que buscaram traçar outro caminho em relação a esse entendimento, caminhos tais que permitiram a elaboração do corpo como agente fundamental nos processos existências e de aprendizagem. Isso se deu a partir de inúmeras descobertas científicas que elaboraram e aprofundaram o conhecimento sobre a mente humana, seu funcionamento e sua relação com os aspectos corporais intangíveis pela razão estritamente lógica. Podemos destacar que a relação entre a filosofia ocidental e a oriental pode nos mostrar novos modos de ver e sentir o mundo a partir do corpo, como elucida Pinto e Jesus:

> Para os orientais, as duas dimensões têm importâncias iguais e isso é muito valorizado e enfatizado nesta cultura. Eles são diferentes do platonismo e de toda a herança posterior deixada por ele, onde o não-mundano é declaradamente superior ao mundano, ou em outras palavras, onde o teórico é declaradamente superior ao prático. Para os orientais não existem atividades menores. A evolução, a iluminação e o desenvolvimento pessoal somente podem ser alcançados quando se consegue dar pesos iguais para as duas dimensões. (PINTO; JESUS, 2000, p.91)

Esse modo de pensar o corpo e o mundo, a partir das experiências corporais, influencia alguns pensadores ocidentais, que iniciam um contraponto ao pensamento cartesiano, buscando unir razão e emoção e dando ao corpo um novo papel de protagonista na construção de conhecimento[1].

Um exemplo potente desse pensamento inaugurado no ocidente, a partir de novos contágios, incluindo aqueles orientais, é o do filósofo Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), que, segundo Barrenechea (2011), "crítica de forma categórica toda compreensão do homem que sustente a existência de uma pretensa alma imortal, ou qualquer noção que aluda a um pretenso substrato subjetivo [...]. Ele também será um agudo crítico daqueles que julgam que o essencial do humano seria a consciência, a razão, o pensamento." Ele ainda completa que, para o filósofo, "o corpo deve ser, na sua ótica, o fio condutor para a compreensão do humano, para interpretar todas as questões, desde as premências vitais, do dia-a-dia, até as ideias consideradas como as mais elevadas, mais complexas da reflexão filosófica." (BARRENECHEA, 2011, p.8-9). Desse modo, o filosofo alemão se posiciona contra a ideia cartesiana de corpo, apresentando uma

[1] Lembramos que as epistemologias dos povos originários do Brasil estabelecem premissas muito próximas às orientais que aqui citamos- com algumas variantes e especificidades, obviamente - e que, somente nas últimas décadas, esse modo de pensar o mundo vem sendo realmente estudado e valorizado em nosso país. Porém, como já pontuamos, trataremos dessa relação em um outro momento.

inversão em relação à hierarquia da mente sobre o corpo e colocando este último como verdadeiro protagonista da existência humana.

Nietzsche influencia alguns de seus sucessores, que abraçam essa concepção de corpo e buscam novos modos de olhar para esse fenômeno como importante interlocutor e perceptor do mundo e das experiências sensíveis. Entre esses filósofos, destacaremos aqui Merleau- Ponty (1908 – 1961), que traz sua visão de corpo a partir da fenomenologia e desdobra seus estudos na direção dos pensamentos de Nietzsche, fazendo considerações fundamentais a respeito da ideia de corpo na atualidade e de conhecimento e experiência que vislumbramos neste texto. Em "Fenomenologia da Percepção" (2001), o pensador busca tornar concebível a relação entre o "psíquico" e o "físico" na experiência com o mundo, suscitando uma teoria de ciência antagônica ao pensamento positivista e cartesiano de corpo. O filósofo propõe um entendimento a respeito da construção do conhecimento e da experiência em que "o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles." (MERLEAU-PONTY, 2001, p.122) Isso porque

> [...] se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido, para o qual todos os objetos voltam sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 122).

A partir das reflexões de Merleau Ponty (2001), também encontramos novos modos de pensar a educação, e autores e pensadores desta área de conhecimento passam a elaborar o corpo de modo mais amplo e diferente daquele promulgado na educação de até então. "A mente não é uma entidade "des-situada", desencarna ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo." (NÓBREGA, 2005, p.607)

> A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. (NÓBREGA, 2005, p.606-607)

Essas diversas perspectivas de educação, que emergem deste entendimento do corpo como um todo do indivíduo, tornam-se fundamentais para a abordagem fenomenológica do

CC BY

corpo (e, logo, da Dança) na escola. É o que ocorre, por exemplo, com as teorias, concepções e práticas de corpo que são inauguradas a partir da Educação Somática:

> O termo Educação Somática foi definido, pela primeira vez, pelo norte-americano Thomas Hanna em seu artigo What is Somatics?: "[A Educação Somática é] a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Esses três fatores vistos como um todo agindo em sinergia" (Hanna, 1983, p. 7). Em busca de uma palavra que abrangesse não apenas os aspectos físico-estruturais do corpo, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais, construídos a partir das relações de troca com o ambiente, o autor escolheu soma, do grego – isto é, corpo vivo, no seu sentido mais amplo –, para designar o que antes, na América, era denominado de body work, body-mind practices, releasing work, entre outros termos. (VIEIRA, 2015, p.135)

Ao de(s)limitarmos a concepção das potencialidades do corpo distantes da dicotomia corpo e mente, concebemos como pertinente para este estudo a concepção do corpo a partir da fenomenologia e da ideia de corpo *soma*, advinda da educação somática. "A palavra *soma* refere-se ao corpo como experiência vivida, distinguindo-o da ideia de um corpo-matéria ou de um corpo-objeto." (VIEIRA, 2015, p.135). Tratamos, então, do corpo em sua *soma*, sua totalidade no contexto escolar, ou seja, um corpo (indivíduo em sua totalidade) político, sensível, individual/plural, estético, que abarca voz, movimento, sensação, percepção, apreensão e aprendizagem. Esse corpo, ao ocupar o ambiente escolar, é afetado/afetivo a este ambiente, sendo condição fundamental para as experiências e para a construção dos conhecimentos e das experiências que ali acontecem.

Ante este percurso histórico ocidental de entendimento do corpo na educação, é importante ressaltarmos que a concepção de corpo, promulgada no cotidiano da educação, não costuma partir dessa perspectiva *somática*. Na verdade, a ideia mais endossada, ainda hoje no contexto escolar que nos propomos a analisar neste texto, ainda se resume ao entendimento dicotômico e cartesiano de corpo, de modo que "o tipo de racionalidade construída ao longo dos últimos cinco séculos, caracterizada pela instrumentalidade e a funcionalidade, veio determinando o modo como percebemos o nosso corpo e a maneira de com ele nos relacionarmos" (DUARTE JUNIOR, 2000, p.65), inclusive na escola. Logo, observamos o corpo e seus (des)limites na escola, a partir desse histórico apresentado, e consideramos que os currículos e práticas escolares predominantes (ocultos ou não) partam de um pensamento sobre o corpo ainda dicotômico, cartesiano e engessado. Essa afirmação nos faz refletir sobre

possíveis problemas e conflitos que esse tipo de abordagem corporal traz para a educação brasileira, como veremos a seguir.

II – O CORPO NA EDUCAÇÃO FRENTE AO CURRÍCULO OCULTO

Considerando a de(s)limitação da ótica do corpo enquanto *soma* que realizamos aqui, iremos agora pensar as experiências postas ao corpo que habita/transita a educação e o ambiente escolar, refletindo como a escola pode proporcionar determinados tipos de experiência e educação ao corpo, mesmo que implicitamente, e partindo do princípio de que "o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento [...], portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo." (NÓBREGA, 2005, p.610).

Ao nos afastarmos do entendimento instrumental do corpo, podemos nos aproximar dele como um modo de estar no mundo e como o pivô das experiências que permitem a compreensão e percepção da realidade (MERLEAU-PONTY, 2001). Propomos, pois, um olhar para o corpo em que este seja sujeito às experiências estéticas[2] que a escola proporciona, tratando aqui "estética" a partir da etimologia da palavra, que, segundo Machado (1987), deriva do grego *aisthêtiké*, que significa o que tem a capacidade de sentir ou de compreender, ou seja, estamos propondo que esta faculdade de experiência estética e perceptiva, que é inerente ao corpo, seja agente na produção de conhecimento a partir da percepção.

> Na produção do conhecimento, seja em ciência, seja em filosofia, seja em arte, seja em educação, a ideia do mundo verdadeiro, pensado pelo entendimento, é deixada à parte. A percepção não corresponde a uma ordenação lógica dos dados sensíveis, mas à possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana. O conhecimento, em sua complexidade, não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da intelecção, emergindo dos processos corporais. (NÓBREGA, 2005, p.609)

Logo, partindo desse pressuposto apresentado por Nóbrega, pensaremos em um o corpo que, quando inserido na instituição e no cotidiano escolar, relaciona-se com as experiências ali

[2] Não necessariamente estamos pensando a experiencia estética a partir das definições que filosofo John Dewey (1859 – 1952) delimita em Arte como Experiência (1934) , mas sim no sentido mais "puro" da palavra, da faculdade do corpo de perceber o mundo a sua volta.

vividas e as organiza como conhecimentos, entendimentos e concepções acerca de suas possibilidades, funções e papeis em um "currículo" que é "invisível aos olhos", mas é muito bem "visível" e apreendido pelo corpo: o currículo oculto.

A instituição escolar não limita seus ensinamentos à porta da sala de aula, assim como o corpo não limita suas experiências e aprendizagens mesma àquele ambiente. A escola emite, o tempo todo, signos, gestos, hábitos, que são subjetivamente percebidos pelo corpo em uma proporção cotidiana. Ou seja, partimos do pressuposto de que o ensino na escola existe para além das prescrições curriculares[3] e das aulas planejadas, sendo repleta de ensinamentos percebidos pelo corpo e que são projetados pela instituição escolar, tornando-os entendimentos, comportamentos e conhecimentos para os indivíduos educandos:

> O currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Portanto, esse currículo está registrado e documentado. No entanto, na escola não se ensina somente o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar. (ARAUJO, 2018, p.30)

Nas entrelinhas do ambiente escolar, ou nas "entreparedes", o corpo está o tempo todo experienciando e elaborando entendimentos (não necessariamente saberes), oferecidos de forma implícita pelo cotidiano escolar e pelas ações que o compõem. Teóricos críticos de currículo definem estas aprendizagens implícitas como currículo oculto:

> Ao contrário dessa compreensão, da desejabilidade do currículo oculto, os teóricos das teorias críticas do currículo veem as atitudes e comportamentos transmitidos por meio do currículo oculto "[...] como indesejáveis dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista" (SILVA, 2003, apud ARAUJO, 2018, p.31)

Este currículo oculto é, incessantemente, percebido e apreendido pelo corpo através da percepção ou até das ações que negam esta faculdade, no que diz respeito ao movimentar-se, sentir/sentir-se, expressar-se do modo crítico e autônomo, enfim, ao que trata do perceber e

[3] O próprio currículo prescrito "não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas especificas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 8).

elaborar o mundo à sua volta. Ou esta percepção é negada ou ela é usada para controle ou internalização das estruturas sociais vigentes, endossadas por uma perspectiva de educação mercadológica, que promulga muito mais a lógica do capital do que uma perspectiva de educação emancipadora e humanizadora, que se seja voltada a uma aprendizagem capaz de conduzir à autorrealização dos sujeitos e de seus próprios interesses, ao invés dos interesses do capital.

Ao pensarmos nos modos como a lógica capitalista atravessa o campo da educação, István Mészáros (1930-2017), filósofo e intelectual marxista, traz, em sua obra "A Educação para Além do Capital" (2008), elaborações que nos auxiliam a desvendar essa complexa relação. Para Mészáros (2008), a educação formal não é a responsável pela perpetuação do sistema capitalista, não é esta a responsável pela manutenção da lógica deste sistema. Para o autor, "[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical." (MÉSZÁROS, 2008, p.45, grifo do autor). Todavia, para este autor, a escola, assim como outras instituições, desempenha um papel importante no chamado "processo de internalização" da lógica capitalista:

> A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como "indivíduos socialmente ricos" humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p.47)

Obviamente que, diante da perspectiva de corpo que buscamos traçar aqui, essa lógica mercadológica nega as múltiplas possibilidades corporais, pois a abertura a um pensamento e a uma prática de corpo sensível e reflexivo pode trazer experiências emancipatórias e libertárias que são ameaças ao capitalismo.

O corpo - quando entendido em suas múltiplas dimensões somáticas, como nos propõe Nietzche e Merleau-Ponty, por exemplo – abre caminhos para reflexões e experiências, tanto racionais quanto sensíveis, capazes de promover capacidades de crítica e de reflexão com potencial transformador, sobretudo no sentido de e romper com algumas amarras da educação que estão atreladas, de modo também oculto, aos interesses dominantes.

Essas reflexões acerca do corpo na escola podem se desdobrar em muitas novas discussões, uma vez que a potência corporal é infinita e, como vimos, historicamente podada.

Podemos dizer que os inúmeros caminhos para a aprendizagem explicita e implícita a partir do corpo também organizam o espaço escolar, seja de modo claro ou oculto.

Tomemos aqui, como *amostrais*, alguns exemplos a partir de observações de nosso cotidiano docente na escola pública em Mato Grosso do Sul.

Verificamos, em nossas vivências escolares como professores de Arte, que as palavras de ordem, tão recorrentes na escola, surgem sempre um controle do corpo: “olhe para frente”, “fique quieto”, “silencio”, “não corra”, “não pule”, “não dance”, “fiquem quietos na fila”, “não, você não pode ir ao banheiro”, “não, você não pode beber água”. Filas separadas por gênero, verticalidade na relação professor/aluno, direção/aluno, coordenação/aluno. Essa cultura escolar - em que o aluno mais comportado e mais valorizado é aquele que não se mexe, não conversa, não corre – carrega consigo, subjetivamente, todo entendimento dicotômico que anteriormente apresentamos e criticamos sobre o corpo. Ou seja, não se aprende sentindo e experienciando o mundo à nossa volta (esteticamente), mas somente através da racionalidade cartesiana, com crianças sentadas em carteiras, em frente a uma lousa, pensando unicamente de modo racional sobre os conteúdos apresentados, como reflete Marcia Strazzacappa, ao analisar a dança e seu aprendizado no ambiente escolar:

> Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, 2001, p.70).

A questão é que, mesmo “sem querer”, com o pretexto de educar, a comunidade, o contexto, e a rotina escolar exercem toda uma rotina baseada em uma estrutura de pensamento que coloca o corpo em seu “devido lugar”, um lugar de “não corpo”, endossando a racionalidade em detrimento da ideia dos caminhos que o corpo nos oferece nas perspectivas que nos propomos levantar aqui.

Pensemos também na organização do espaço escolar e em como a escola delimita espaços, pois, servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui padrões. ”O prédio informa a todos a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos” (G. LOURO, p.39, apud SOARES, 2004, p.113). Pensemos na sala de aula cheia, com má ventilação e iluminação, com janelas com grades de ferro. Como o

corpo percebe e lê estas condições? O que implicitamente é ensinado a um aluno (seu corpo), que passa boa parte do seu dia em uma instituição com grades por todos os lados? Como um corpo que passa horas em uma cadeira e em uma mesa que mal comportam seu tamanho percebe a aprendizagem? Como é possível experienciar o mundo e percebê-lo em apenas 15 minutos de intervalo onde o corpo pode, ainda dentro de muitas regras, estar mais livre? Todo este contexto afeta esteticamente o corpo (no que tange a experiência e forma) e podemos afirmar, a partir dessa nossa experiência, que o ambiente escolar molda os indivíduos e o modo como estes corpos se sentem, percebem, movem-se e aprendem o mundo.

> A instituição escolar, desde sua arquitetura, sua organização espacial, seus tempos, conforme tão bem estabelece Comenius com suas metáforas, como por exemplo a da tipografia, é expressão material da idéia de educação do corpo e da construção de um projeto político de ordem. No espaço escolar, gestos, sentidos também são incorporados. "Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. (SOARES, 2004, p.113)

Assim, as ações do cotidiano escolar que citamos - dentre outras que imprimem hierarquias e que enrijecem o corpo dos alunos na tentativa constante de negar o corpo como também agente da aprendizagem e da capacidade de elaboração racional - soam como ações inofensivas à aprendizagem dos alunos. E assim, por meio do currículo oculto, são "aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída." (ARAUJO, 2018, p.30).

III – REFLEXÕES FINAIS.

O sistema escolar público brasileiro é extremamente complexo e tem sua forma delimitada por diversos fatores, de modo que, ao articularmos a perspectiva de corpo na educação (corpo na fenomenologia, corpo soma, experiencia estética, etc.), com a ideia de currículo oculto, buscamos refletir brevemente sobre as relações que afetam esse sistema de modo direto, tanto em relação à educação em Arte/corpo/ Dança, quanto em relação à educação como projeto político e de sociedade.

Modificar e pensar criticamente o modo como o currículo oculto se estabelece na escola consiste em reinventar o projeto de ordem da educação vigente, reforma que consiste em

tentarmos elaborar possíveis caminhos de transformação de nossa prática dentro e fora da escola. Assim nos será permitido pensar, presenciar e perceber o corpo na educação de modo mais consistente e coerente com a contemporaneidade. A racionalidade instrumental, refletida no currículo oculto escolar, impera há um bom tempo na educação brasileira e deve ser repensada com urgência.

O currículo oculto é, justamente, uma das engrenagens de todo um sistema de internalização dessa lógica, em que, acompanhado pela racionalidade instrumental que abordamos, forma cada vez mais uma barreira ao corpo e, obviamente, às modificações que seu entendimento e sua experiência completa poderiam propiciar. Ao apresentarmos o pensamento do corpo a partir da filosofia ocidental, buscamos mostrar a negligência da educação com a diversidade de modos de olhar e sentir o mundo e o aprendizado.

Estamos diante de um sistema e entendimento de educação que se pautam em uma filosofia de corpo ultrapassada, colonizada e que não contribui para novas e potentes possibilidades de conhecimento e experiências em relação ao mundo, ponto nevrálgico da atuação dos professores de Dança/Arte. É imprescindível, em nossa experiencia de ensino, a presença e o entendimento do corpo na escola e na educação a partir de outras perspectivas.

Fica ainda a pergunta: como agir diante de todo este contexto que não permite e cerceia tal caminho? É fato que tudo isso atravessa nossa experiência cotidiana na sala de aula, de modo que nossa prática muitas vezes se pauta e se molda em tais limitações, pressionada para atender a rigidez gerada por tal contexto. Como elucida Mészáros (2008), é necessário buscar alternativas concretas e abrangentes para romper com tal lógica, que impulsionem a descoberta de modos de desmontar o sistema que a perpetua, sendo o corpo e a reelaboração do seu entendimento, um destes modos.

É importante que tenhamos, *em nossos corpos*, a clareza de que a subversão desta lógica necessita de perguntas muito bem elaboradas, que permitam ações na raiz de tais questões, na estrutura deste sistema, por mais profundo e inatingível que este possa parecer. Propor ações mitigadoras e subversivas dessa lógica de modo concreto exige um processo de elaboração e estudo muito mais complexo do que este artigo pode abarcar. O que tratamos aqui é muito mais do que apenas um "sintoma" da lógica vigente, mas, sim, uma busca por desvendar um dos pilares estruturais destes processos.

No entanto, podemos ter a clareza de que a subversão dos quadros sociais vigentes, da lógica de mercado na educação ou das políticas curriculares nos moldes atuais só será possível

a partir de uma educação ampla e emancipadora, que forme um indivíduo capaz de elaborar um pensamento autônomo e crítico em relação à realidade à sua volta, permitindo-lhe posicionar-se perante a internalização de seus objetivos, e não aos objetivos a que tais aprendizagens ocultas servem. Assim, podemos abrir caminhos para o "rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do capital" (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Sabemos que esse tema é ainda tabu na educação, mas consideramos que abordá-lo - assim como muitos renomados pesqusiadores vêm fazendo há muitos anos - pode ajudar a construir uma educação que contemple a totalidade humana como potência de conhecimento, de experiências e de transformação. Afinal, não como limite ou tão somente matéria, somos o nosso corpo, existimos e estamos presentes através dele, logo, resignifica-lo permite alcançarmos novas possibilidades de existencia e posicionamento perante o mundo.

Com essa breve reflexão, buscamos elucidar que o corpo não deve se findar em uma perspectiva passiva e dicotômica perante a educação e que "talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil onde a sociedade se projeta, possa ser o ponto de partida, hoje, para pensar o humano, para preservar o humano[...] (SOARES, p.129, 2004)". Talvez a partir daí, seja possível elaborar ações concretas para subverter esta lógica e "rasgar" tal camisa de força tão atada ao corpo e à educação, emancipando o indivíduo e o espirito humano de objetivos (individuais e coletivos) que vão além da lógica estritamente racional, e assim, encontrando possibilidades de novas narrativas acerca do assunto, advindas de experiências outras com corpo na educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Rodrigo. "Nietzsche e o corpo". *Estudos Nietzsche*, Curitiba, v.2, n. 1, p. 423-428, dez. 2010.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. "O conceito de currículo oculto e a formação docente". *Reae - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 6, n. 3, p. 29-39, dez. 2018.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. "Nietzsche: Corpo e Subjetividade". *O Percevejo Online: Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-18, dez. 2011.

DESCARTES, René**.** *Discurso do Método*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 102 p.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999. 650 p.

MÉSZÁROS, Istivan. *Educação para além do capital.* 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 78 p.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11.ed. São Paulo, Cortez, 2009. 158 p.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. "Qual o lugar do corpo na educação? notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo". *Revista Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.

PINTO, Julia P. Motta de Souza; JESUS, Adilson Nascimento de. "A transformação de Visão de Corpo na Sociedade Ocidental". *Revista Motriz*, v.6, n.2 p 89-96, Julho-Dez 2000.

SOARES, Carmen Lúcia: Corpo, conhecimento e educação. In:_____ *Corpo e história*. São Paulo: Autores Associados, 2004. 208 p.

STRAZZACAPPA, Márcia. "A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.". *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.21, nº 53, p. 69-83, abril/2001.

VIEIRA, Marcilio Souza. "Abordagens Somáticas do Corpo na Dança". *Revista Brasileira de Estudos da Presença,* Porto Alegre, vol.1, nº5, p. 127-147, janeiro/2015.