



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5544 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT24 - Educação e Arte

DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Edna Christine Silva - PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

INTRODUÇÃO

No Brasil existe uma pluralidade de danças, relacionadas às tradições populares ou não, e, nos contextos diversos há singularidades. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os resultados do Suplemento de Cultura da Pesquisa de Informações Básicas Municipais - Munic2014[1], ao investigar as 5.570 municipalidades existentes, pode constatar que a dança ocupa o terceiro lugar entre as atividades artísticas exercidas no Brasil, sendo precedida pelo artesanato e as manifestações tradicionais populares. Vale ressaltar que, nesta última há também a presença da dança.

Nesse contexto vale questionar: como uma arte que ocupa o terceiro lugar entre as atividades artísticas exercidas no Brasil pode estar apartada da educação?

É possível afirmar que, tanto no sistema público quanto particular, a dança não está totalmente fora do sistema educacional básico, o que se percebe é que existe a sua presença, porém entendida como entretenimento. Entre os vários modos da presença dessa arte na educação básica é possível apontar para formatos como: ensaios para apresentações nas datas comemorativas e festividades escolares, sendo lecionada, geralmente, por um professor sem formação na área; e, nas oficinas após o turno regular que geralmente são aulas de balé lecionadas por professores que oferecem aulas a partir de suas aprendizagens em academias para determinado estilo. Ou seja, o fazer artístico dessa arte esteve e ainda está reduzido a uma simples reprodução de movimentos, por muitas vezes, repetindo o que os meios de comunicação audiovisuais apresentam.

De acordo com o censo escolar de 2017[2], publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em janeiro de 2018, o Indicador de Adequação da Formação Docente demonstrou que a disciplina artes tem o pior resultado apresentado, pois apenas 31,5% dos docentes possuem a formação mais adequada nos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, não se difere muito, pois os professores que possuem a formação adequada representam 41,1%, ficando em penúltimo pior resultado. Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa porcentagem galga para 58,7%. Vale destacar que, no momento, a obrigatoriedade do componente curricular arte se concentra apenas nos anos finais do ensino fundamental.

É possível visualizar um panorama desse contexto por meio da Plataforma CultivEduca[3] que, a partir das informações sobre a formação docente, indica que no ano de 2017, apenas 263 professores licenciados em dança estavam lecionando na educação básica. Os dados apresentados nessa plataforma são oriundos do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP[4], do ano de 2017.

Essa situação, no momento, tende a se agravar, pois, o documento norteador para os currículos das redes públicas e privadas de educação básica e para o projeto político-pedagógico das escolas, Base Nacional Comum Curricular - BNCC[5], aposta na separação das habilidades em práticas, socioemocionais e cognitivas.

Com esse pensamento, é estabelecida uma fronteira compartimentada entre o que é prático, o que é emocional e o que faria parte da cognição. Infere-se que as habilidades práticas e socioemocionais não são habilidades cognitivas, não produzem pensamento nem conhecimento. Nesse documento, o corpo está reduzido a um instrumento e não pensa. Há, portanto, um entendimento que ainda continua alicerçado na dicotomia corpo x mente, considerando as atividades corporais menos importantes e as artes como entretenimento.

Nesse sentido, a arte é emocional, social e prática, incapaz de produzir pensamento e conhecimento. Somente são considerados como habilidades cognitivas os componentes curriculares tradicionais, como por exemplo, no ensino médio que está reduzido a obrigatoriedade dos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa. É dessa maneira que está textualmente descrito o documento produzido para nortear a educação brasileira.

Infelizmente, esse tem sido um enunciado amplamente aceito no senso comum, não apenas no documento. Para boa parte da população de professores, pais e alunos, a arte refere-se unicamente à produção de sentimentos e emoções, o que compromete a sua participação na educação. Assim, ela vem sendo relegada às horas de lazer e/ou atividades optativas.

Esse artigo tem como propósito apontar que a partir do momento em que todo corpo é reconhecido como corpomídia, admite-se a produção de conhecimento advinda da aliança entre corpo-mente-ambiente. Abre-se, então, um leque de possibilidades de ações pedagógicas diferenciadas que não mais na relação dicotômica entre teoria e prática, nem tampouco na inutilidade da arte como parte do currículo. No caso específico da dança, o fato da teoria corpomídia admitir o movimento como fundamento do pensamento, torna a sua participação na formação escolar, primordial.

Dança como área de conhecimento

Hercoles(2008) explica que, na passagem do século XVII para o XVIII, surgiu a preocupação em pensar a dança como área de produção de conhecimento, período que, simultaneamente, foram criadas as Academias Reais de Arte. Porém, no Brasil, as discussões sobre esse assunto ainda permanecem em fase inicial.

Embora pensar a arte e, conseqüentemente, a dança como área de produção de conhecimento seja uma preocupação surgida na passagem do séc. XVII para o XVIII, quando, juntamente com a criação das *Academias Reais de Arte*, todo um léxico foi desenvolvido, atribuindo à aristocracia a competência de reconhecer, e analisar, esta forma “elevada” de conhecimento, no Brasil, ainda nos debatemos com tal assunto (HERCOLES, 2008, p.1).

Maturana (2000), informa que vivemos em um mundo centrado no conhecimento. “Estamos continuamente atuando uns sobre os outros, exigindo uns dos outros esses ou aqueles comportamentos em funções de petições cognitivas” (MATURANA, 2000, p. 27). O autor afirma que a ação do conhecer, de como conhecemos, como se validam nossas coordenações cognitivas, pertencem à vida cotidiana.

Varela et al. (2001), esclarecem que o conhecimento depende de estarmos em um mundo inseparável de nossos corpos, ou seja, de nossa incorporação biológica.

O conhecimento é resultado de uma interpretação contínua que emerge de nossas capacidades de compreensão. Essas capacidades estão enraizadas nas estruturas de nossa incorporação biológica, mas são vividas e experienciadas em um domínio de ação consensual e de história cultural (VARELA et al, 2001, p. 199).

Para Vieira (2011), Ciência e Arte possuem um núcleo comum que são os atos de criação. É a partir da liberdade do ato de criar que artistas e cientistas conseguem produzir. A maioria dos cientistas inicia seu ato criador a partir de uma hipótese gnosiológica que pode ser expressa como objetivismo realista crítico ou a crença em uma realidade externa. O conhecimento artístico tem a maior liberdade de explorar não somente a realidade, mas o que poderia ser chamado de possibilidades do real. Essa estratégia de avaliar possibilidades da e na realidade também é fundamental para a permanência do sistema cognitivo. O autor explica que “toda e qualquer forma de conhecimento tem por base a necessidade de sobrevivência do sistema cognitivo” (VIEIRA, 2011, p.104). Nas palavras desse autor:

Arte e Ciência são formas de conhecimento produzidas ao longo de todo um processo evolutivo. E, como formas de conhecimento, têm a função de garantir a permanência dos sistemas, não só os humanos. Nesse sentido, a arte parece anteceder em muito a ciência podendo estar associada às fases cerebrais anteriores ao surgimento do complexo neocortical. A história da evolução humana é uma história da evolução da arte (VIEIRA, 2011, p.116).

Entretanto, em termos gerais, é comum as pessoas acreditarem que somente a ciência preocupa-se com a realidade e que a arte é uma maneira livre de atuar, dentro de um domínio estético, como se isso não fizesse parte das necessidades humanas.

A questão real é que arte é forma de conhecimento e todo conhecimento é função vital, todo conhecimento garante vida e complexidade. [...] A arte é o tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real. Não nos basta acreditar em uma certa realidade, temos que aprender os caminhos complexos para tentar atingi-la, e temos que fazer isso para sobreviver, não só em corpo, mas nos signos que já somos capazes de produzir e extrasomatizar, além das necessidades biológicas (VIEIRA, 2011, p.114).

O autor acentua necessidade de perceber os níveis de complexidade do real e afirma que sem isso dificilmente poderíamos sobreviver em uma realidade complexa.

[...] a dança se organiza como uma possibilidade complexa de especialização do movimento, elaborada como uma solução adaptativa do corpo no decorrer de sua evolução biológico-cultural, tendo como fim último a comunicação e o processamento cognitivo das diversas possibilidades do real (GREINER, 2003, p. 48).

Segundo a autora, a dança presentifica-se como uma possibilidade eficiente de elaboração de conhecimento e do processamento de nexos de sentido. Isso advém devido à alta taxa de complexidade organizada através do tempo. Essa situação acontece porque a dança trabalha a partir da matriz primária da comunicação que é o corpo em movimento. “A dança nada mais é do que um processo de comunicação altamente complexo e especializado que emergiu no corpo quando este se mostrou apto a elaborar processos simbólicos nascidos de caldos culturais” (GREINER, 2003, p. 51).

Greiner (2015), ilustra que, de acordo com Lakof e Johnson, o termo cognitivo é usado para todo tipo de ação mental ou estrutura que pode ser usada em termos precisos. Na explicação de Ribeiro (2015), o termo cognição se origina de cognoscere, que significa adquirir conhecimento. Ao afirmar que um sistema é cognitivo, está confirmando que ele é capaz de conhecer, de aprender. Damásio (1996), explica que a cognição, como construção de conhecimento, depende de vários sistemas localizados em diversas regiões do cérebro, cujas atividades são reunidas sob a forma de imagens.

Katz (2005), esclarece que o conhecimento é resultado de um processo consciente e não de uma familiaridade sem mediação entre uma mente que conhece e um objeto conhecido. Além disso, a autora aponta que todo conhecimento nasce da percepção, logo, a percepção é a porta de entrada para o conhecimento. O acesso ao conhecimento se dá pela generalização da experiência perceptiva.

Podemos, todavia, recorrer à Peirce, que nos diz que o acesso ao conhecimento não se dá pela intuição e nem pela introspecção, mas sim através da generalização da experiência perceptiva. Um viés apropriado para se entender que o corpo só dança quando generaliza, isto é, quando trabalha o movimento como lei. E que isso começa na percepção, ou seja, por uma atividade da experiência do corpo no mundo. Não vem de dentro, mas do trânsito aberto na forma de fluxo permanente entre dentro e fora que borra as separações firmes entre os dois (KATZ, 2005, p. 106).

De acordo com Greiner (2010), “a percepção é intrinsecamente um pensamento. [...] A base da percepção é um conhecimento prático implícito dos modos como o movimento aciona mudanças na estimulação” (GREINER, op. cit., p.75). Esse pensamento esclarece a noção de percepção como uma atividade cognitiva. É importante frisar que esse processo se inicia como um todo, no organismo. A cognição não acontece depois ou só em determinado local do corpo, como o cérebro, por exemplo, ela pode iniciar em qualquer parte do organismo. “A percepção não é algo que antecede a conceituação, ela já é cognitiva no sentido de que é uma habilidade sensório-motora da qual emergem protoconceitos” (GREINER, op. cit., p.76).

O ato de perceber significa ter sensações que alguém entende. Não se pode pensar que é simplesmente ter uma sensação ou, ainda, receber impressões sensoriais. Greiner (op. cit), explica que para Alva Noë a base de entendimento é conceitual. Todavia, não há uma necessidade de conhecer conceitos para a percepção acontecer.

Em síntese, observa-se que nesse processo coevolutivo as informações constroem o corpo/ambiente continuamente, ocorrendo por processos de contaminação. As informações são “capturadas pelo processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais e qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo” (GREINER e KATZ, 2005, p.130). Como já citado, isso acontece por meio de uma ação sensório-motora, ou seja, o movimento. O princípio desse acontecimento é a percepção, sendo que a percepção, de acordo com os autores citados, já é cognição.

O conhecimento vem do movimento, tanto do movimento do corpo como dos objetos moventes que fazem parte do entorno. O movimento é, portanto, um dos principais modos como aprendemos o significado das coisas e boa parte deste aprendizado é processado pelo que Lakoff e Johnson (1999) nomearam como inconsciente cognitivo (GREINER, 2010, p. 90).

Lakoff e Johnson (1999), afirmam que todos os conceitos que o corpo aprende, passam pela motricidade. Para os dois pesquisadores, o nascimento do pensamento se constrói a partir do movimento. Esse pensamento é comungado pelo neurocientista Rodolfo Llinás, citado por Greiner (2005), que afirma que o pensamento é um movimento interiorizado.

Como visto, é a presença do corpo que dá visibilidade ao pensamento e, dessa maneira, torna-se cada vez mais valorizada nas experiências de arte contemporânea cujo objetivo tem sido, prioritariamente, expor pensamentos ao invés de produtos ou resultados estéticos (GREINER, 2010). A autora assinala que para Gross a arte produz problemas e provocações, além de afetos, sensações e intensidades, mas não necessariamente produtos ou obras.

A arte seria capaz de estabelecer, portanto, uma ponte entre corpo vivo, as forças do universo e a criação do futuro. Seria ainda uma estratégia para tornar a matéria expressiva. Isso porque regula e organiza materiais. Emerge quando a sensação pode se destacar e ganhar autonomia do seu criador e de quem a percebe. Em outras palavras, na trilha proposta por Deleuze, Grosz identifica a arte quando alguma coisa sai do caos de onde veio e pode respirar e ter vida própria, configurando-se como um processo artístico (GREINER, 2010, p.105).

Pesquisas sobre dança e cognição têm emergido entre cientistas e artistas de vários países. Uma das pioneiras na publicação sobre esse tema foi a norte americana, Maxine Sheets-Johnstone. A autora explica que “o pensamento é organizado no corpo a partir de conceitos cinésio-táteis e conceitos de limite como os de borda, de morte e de contagem e finitude, que podem ser considerados universais” (GREINER, 2005, p. 66).

Há vários pesquisadores com interesse nessa área como Corine Jola, pesquisadora do Instituto de Neurociência Cognitiva de Londres e Fred Mast, de Zurique, que sugeriram uma ciência experimental de dança para investigar o self neural e da mente encarnada, tendo como base a

pesquisa do neurocientista Antônio Damásio. Projetos estão sendo desenvolvidos como o *BrainDance* e o *Choreography and Cognition* com o apoio do departamento de Neurociência de Cambridge, dirigido por Wayne MacGregor. O evento realizado em Frankfurt por William Forsythe e Ivar Rangendoom, denominado *Dance and the Brain*, tem relacionado dança e ciência com o objetivo de descobrir novos acionamentos corporais. Armando Menicacci, do *MediAdance Lab Paris*, tem testado pré-movimentos na musculatura abdominal quase imperceptíveis a olho nu, discutindo como o pré-movimento é fundamental para a formação de criadores contemporâneos e em que medida a tecnologia pode interferir na criação, desse modo, em busca da medição sensória e criação do gesto. O Festival dos Imaginários, em Grenoble, aborda inúmeros trabalhos que discutem a relação entre movimento imaginado e experiência motora. Como é possível perceber, são muitas pesquisas e pesquisadores interessados nessa área.

No Brasil, a maioria das pesquisas que se refere a essa temática têm surgido alicerçadas pela teoria corpomídia, desenvolvida há mais de duas décadas pelas pesquisadoras Greiner e Katz (2005). A característica principal dessa teoria é conectar uma epistemologia indisciplinar, que conecta vários campos do saber para lidar com o corpo. Na explicação de Greiner & Katz (2015),

A Teoria Corpomídia conjuga diversos afluentes teóricos para explicar um corpo que nunca se apronta - e esse argumento evolucionista de não completude é o que a distingue de tantas outras teorias que abordam nomeações semelhantes. Dentre os saberes que convocam estão as teorias da comunicação, a biopolítica, a teoria evolucionista darwiniana, a filosofia da mente, a arte e a semiótica desenvolvida por Charles Sanders Peirce (1839 - 1914). [...] O conceito de corpomídia, além de aplicar a todo e qualquer corpo (vivo e não-vivo, humano e não-humano), recusa o entendimento dualista de corpo como suporte, aproximando-se das noções de organismo ecológico de Mark Johnson e de corpomente superdistendidos, como propõe Andy Clark (GREINER & KATZ, 2015, p. 10).

A teoria Corpomídia descarta qualquer possibilidade de pensamento dualista sobre o corpo, decerto, de fragmentação do corpo ou entendimento do corpo como o de um recipiente, no qual é possível fazer depósitos ou armazenar informações. A afirmativa é que existe um fluxo de trocas e a informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o local de cruzamento dessas informações, em fluxo contínuo.

As informações do ambiente são internalizadas no corpo em tempo real, por processo de contaminação. O corpo contamina o ambiente e o ambiente contamina o corpo, é um processo recíproco. Dessa maneira, o corpo é constantemente transformado por meio das informações organizadas e reorganizadas a todo instante. "O corpo encontra a informação e ela se transforma em corpo, modificando-se. E nada é preservado pois tudo é fluxo, tudo é acontecimento" (GREINER & KATZ, 2015, p. 09).

Com base nessas afirmações, a teoria corpomídia propõe o corpo como mídia de si mesmo. A denominação corpomídia não se refere à mídia como um meio de comunicação que processa informações.

A coleção de informações que dá nascimento ao corpo humano o faz quando se organiza como uma mídia dos processos sempre em curso desta organização - daí a transitoriedade da sua forma. Decerto, olhar o corpo representa sempre olhar o ambiente que constitui a sua materialidade. O verbo precisa estar no presente (constitui) para dar ênfase ao caráter processual dessas operações, em fluxo inestancável, que fazem descer na enxurrada que a sua argumentação teórica promove, as antigas separações entre natureza e cultura (GREINER & KATZ, op. cit., p. 14).

Em outras palavras, todos os corpos que compõem o ambiente escolar poderiam ser considerados corposmídia. Assim se modificam em fluxo contínuo. O professor de dança e seus alunos trocam informações, contaminam-se simultaneamente. Se o professor provoca e possibilita experiências, viabiliza a estruturação do processo pelo qual as informações irão constituir o corpo e produzir conhecimento.

A experiência é que permite ao sujeito se transformar a partir de suas próprias práticas e das práticas externas a ele (FOUCAULT, 2007). É a experiência que estrutura o processo pelo qual as informações que nos constituem compõem a forma do nosso corpo e, nesse caso, se refere a um estado cognitivo durável que tenha resultado da percepção. É dessa maneira que o ser humano inicia sua história pessoal (KATZ, 2005).

Para Greiner e Katz (2005), as experiências são sempre corporificadas. Nessa perspectiva, o ato de dançar, em termos gerais, significa estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação (GREINER & KATZ, 2005, p. 132).

No momento em que o docente oportuniza a experiência, aciona a criação. Toda criança é dotada de criatividade, o conhecer já envolve uma instância de criação, mesmo que não implique em fazer arte. O que faz o professor de dança é fomentar a experiência de criação e não necessariamente formar artistas.

Todo processo de comunicação presume a existência da diferença. "É preciso ser capaz de reconhecer um "outro", existir algo que se destaque em um ambiente de iguais para que a comunicação se estabeleça" (GREINER & KATZ, 2015, p. 17). Em outras palavras, a comunicação só acontece fora da homogeneidade.

Compreender a dança como produtora de conhecimento é ratificar o entendimento de que corpo, mente e ambiente não são separados. Todo conhecimento se estrutura no movimento e todo conhecimento formulado na linguagem é, antes, experienciado no corpo.

Pesquisar a dança na educação básica, à luz da teoria Corpomídia, é ampliar o leque de possibilidades e conexões, associando diversos afluentes teóricos, provocando experiências. É tentar buscar conexões no ensino regular para todos os corpos que lá estão, nunca prontos e sempre em processo.

Quando se discute o termo processual, é possível estabelecer um diálogo também com Gilbert Simondon (2003). Segundo o autor, não se pode tomar o indivíduo como dado, ele é sempre processual:

"Para pensar a individuação é necessário considerar o ser, não como substância, matéria ou forma, mas como sistema tenso, supersaturado, compreende-se o ser como eternamente incompleto, inacabado, nunca acima do nível da unidade" [...] (SIMONDON, 2003, p. 101). Ou seja, reduzido a si mesmo. O verdadeiro princípio de individuação é mediação: Desejariamos mostrar que é necessário operar uma reversão na investigação do princípio de individuação, considerando como primordial a operação de individuação a partir da qual o indivíduo vem a existir e da qual ele reflete. O desenrolar, o regime e, por fim, as modalidades em seus caracteres. Então, o indivíduo seria apreendido como uma realidade relativa, uma determinada fase do ser que supõe uma realidade pré-individual anterior a ela, e que não existe completamente só, mesmo depois da individuação, pois a individuação não esgota de uma única vez os potenciais da realidade pré-individual; por outro lado, o que a individuação faz aparecer é não só o indivíduo, mas também o par indivíduo-meio. Dessa maneira, o indivíduo é relativo em dois sentidos: porque ele não é todo o ser e porque resulta de um estado do ser em que ele não existia como indivíduo, nem como princípio de individuação (SIMONDON, 2003, p. 101).

Não obstante, "a individuação sob forma de coletivo faz do indivíduo um indivíduo de grupo, associado ao grupo pela realidade pré-individual que traz consigo e que, reunida à de outros indivíduos, se individua em unidade coletiva" (SIMONDON, 2003, p. 107) (grifo do autor).

Deste modo, "a natureza orgânica do indivíduo é defasada, descontinuada e coletiva. O indivíduo só se constitui a partir do outro" (GREINER, 2016, p. 24).

O pré-individual acontece simultaneamente ao processo de individuação e o ser nunca para de se individuar, então, essa realidade pré-individual coexiste com ele, permanece em conjunto ao ser individuado. Esse é um estado permanentemente provisório, metaestável, que é instigado pela dinâmica da contínua transformação a que estão expostos. No equilíbrio estável não acontece o processo de individuação, para isso é preciso haver o equilíbrio metaestável. Simondon (2003) explica que: "Para definir a metaestabilidade é necessário fazer intervir a noção de energia potencial de um sistema, a noção de ordem e a de aumento da entropia" (SIMONDON, 2003, p.) (grifo do autor).

[...] o equilíbrio estável exclui o devir, pois corresponde ao mais baixo nível possível de energia potencial; é o equilíbrio atingido em um sistema quando todas as transformações possíveis foram realizadas e não existe mais nenhuma força; todos os potenciais se atualizaram, e o sistema atingido o seu mais baixo nível energético (SIMONDON, 2003, p.). não pode se transformar novamente, tendo

Paolo Virno (2003), explica o significado do termo proposto por Simondon: “o pré-individual é, em primeiro lugar, a percepção sensorial, a motricidade, o fundo biológico da espécie” (VIRNO, 2003, p. 82). Nos seus estudos sobre o pré-individual, o autor informa ainda que “foi Vigotski quem assinalou o caráter pré-individual, imediatamente social, da locução humana: o uso da palavra, primeiramente, é interspíquico, quer dizer, público, compartilhado, impessoal” (VIRNO, 2003, p. 82).

O autor elucida que para Vigotski “o movimento real do real do processo de desenvolvimento do pensamento da criança não se realiza do individual ao social, mas do social ao individual” (VIGOTSKI apud VIRNO, 2003, p. 83). Ou seja, a criança nasce coletiva e, posteriormente, se direciona para o individual. Essa vida em grupo, no coletivo, é o momento de uma ulterior e mais complexa individuação. É nesse coletivo, na pluralidade de vozes, no atuar conjuntamente, que a singularidade alcança seu apogeu. Neste coletivo, a individuação aumenta desmesuradamente a sua potência. Segundo Simondon (2003), crianças ainda não têm individualidade, mas possuem singularidade. Ao reconhecer esta diferença, os modos de comunicação se organizam a partir de uma outra lógica.

Considerações Finais

A partir desse referencial teórico apresentado, é possível afirmar que, o ensino da dança ativa a criação e a produção de conhecimento. Ao reconhecer esta possibilidade de partir de uma instância coletiva e do entendimento processual do corpo e de cada um, significa um caminho profícuo que valoriza as estratégias de ensino para além das disciplinas tradicionalmente integradas nos currículos escolares. Ou seja, a produção de conhecimento acontece também nas disciplinas artísticas.

Esse modo de compreender o corpo, as suas relações com o ambiente e com os outros processos de individuação, lança a dança muito além do mero entretenimento. Nesse viés, ela teria um lugar primordial para organizar cognitivamente crianças e adolescentes a partir de experimentos que a reconhecem como criadora de si e dos outros, em uma coletivização de pensamentos e sentimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMÁSIO, Antônio R. **E o Cérebro Criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros**: cultura: 2014. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf> acesso em: 03 mai. 2018

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

acesso em: 03 jun. 2018

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Educacenso**. Brasília, 2017.

Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/> acesso em: 03 jun. 2018

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2007.

GREINER, C. **A Dança como estratégia evolutiva da comunicação corporal**. In: Revista LOGOS: Comunicação e Artes. Ano 10, nº18. Rio de Janeiro RJ, 2003.

_____. **O corpo** - pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise** - novas pistas e o curto circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. **As Alianças entre Dança e Tecnologia**. Disponível em: <http://www.xn--videodanapesquisa-hsb.com/2008/09/artigo-de-christine-greiner-as-alianas.html> Acesso em: 05 mar 2018.

HÉRCOLES, R. **Dança como produção de conhecimento**. Disponível em: <http://idanca.net/epistemologiaemmovimento/> acesso em: 16 out. 2016

KATZ, H. **Um, Dois, Três**. A Dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

KATZ, H. & GREINER, C. **Por uma teoria do corpomídia**. In: GREINER, Christine. O corpo - pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Arte e Cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh** - The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

RIBEIRO, Mônica. Cognição e afetividade na experiência do movimento em dança: conhecimentos possíveis. In: KATZ, H. & GREINER, C. Arte e Cognição: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.

SILVA, E.C. **Corpomídia na Escola**: uma proposta indisciplinar. Guararema, SP: Anadarco, 2015.

SIMONDON, Gilbert. **A gênese do indivíduo**. In: Cadernos de Subjetividade / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós- Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP - vol. 1,n.' 1 (1993) - São Paulo, 1993.

VARELA, J.F., THOMPSON, E. ROSCH, E. **A Mente Incorporada**: Ciências Cognitivas e Experiência Humana. Trad. Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, J. A. **Ciência, arte e o conceito de Umwelt**. In: NEUPARTH, S. & GREINER, C. Arte Agora: pensamentos enraizados na experiência. São Paulo: Annablume, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Formação Continuada de Professores. Marie Jane Soares Carvalho; Breno Neves; Rafaela Melo. **CultivEduca** - valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em: < <http://cultiveduca.ufrgs.br/#conheca1> >. Acesso em: 26 mai. 2018.

VIRNO, Paolo. Multidão e princípio de individuação. Revista LUGAR COMUM nº19, pp. 27-40. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120835Multid%C3%83%C2%A3o%20e%20princ%C3%83%C2%ADpio%20de%20individua%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A%20Paolo%20Virno.pdf acesso em: 23 jun. 2018.

[1] Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf> . Acesso em: 15 abr. 2018.

[2] O Censo Escolar denominado Educacenso é uma radiografia anual detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito anualmente pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzLcRmWeE/view> Acesso em: 24 fev. 2018.

[3] A Plataforma CultivEduca possui informações gerais sobre os docentes e informações específicas sobre formação inicial, continuada, pós-graduação dos docentes e relação entre disciplinas e formação do docente. Essa é uma iniciativa do Centro de Formação Continuada de Professores / FORPROF / UFRGS, idealizada por Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves e Rafaela da Silva Melo. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/0.html> Acesso em: 07 mar. 2018. Todos os dados são retirados anualmente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira que recebe informações de todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, por meio do Educacenso citado acima. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/inicio> acesso em: 07 mar. 2018.

[4] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar/> Acesso em: 07 mar. 2018.

[5] A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.07) Disponível em: