



Biodanza: Uma pedagogia menor

DANIELLE TAVARES

Doutoranda em Estudos de Gênero

Universidade de Lisboa – Universidade Nova de Lisboa

Introdução

... e se o pensamento fosse uma questão tanto de pele quanto de cérebro? E se o Eu, definido agora como Eu-pele, tivesse uma estrutura de envelope? (Didier, 2000, pp. 22)

A proposta do presente trabalho é discutir os conceitos de corporeidade, experiência/vivência e educação menor para depois, relacionar com a proposta pedagógica do sistema Biodanza - uma prática somática baseada na vivência, avaliando assim, a possibilidade desta se constituir como uma educação menor, fundada pela diferença.

Serão discutidos os conceitos de corporeidade através das inspirações de Didier, Montagu e Merleau-Ponty; o conceito de vivência de Dilthey, as ideias de Larossa sobre aprendizagem radicada na experiência e de Gallo sobre a construção de uma educação menor. Estes conceitos serão relacionados ao modelo teórico e proposta pedagógica do sistema Biodanza no sentido de verificar uma convergência para a construção de uma educação que se estabeleça a partir da diferença.

A pele

“Durante quase todo o terceiro quarto do século XX, o corpo - o grande ausente, o desprezado, o negado no ensino, na vida cotidiana, na eclosão do estruturalismo, no psicologismo de muitos terapeutas e por vezes mesmo na puericultura; isto aconteceu, e permanece em grande parte, como dimensão vital da realidade humana, como dado global pré-sexual e irreduzível, como aquilo sobre o qual as funções psíquicas encontram toda sua sustentação” (Anzieu, D, 2000, pp. 37).



Anzier Didier (2000) sugere uma dupla sustentação para o psiquismo - o corpo biológico e o corpo social: o organismo vivo que serve como suporte e o corpo social que engloba assim estimulações, as crenças, as normas, investimentos e representações que emanam dos grupos dos quais se faz parte.

“o Eu adquire o sentimento de sua continuidade temporal à medida que o Eu-pele se constitui como um envelope suficientemente flexível às interações com o círculo humano e suficientemente continente do que se toma então conteúdos psíquicos” (Anzieu, D, 2000, pp.115).

Para esse autor, “toda função psíquica se desenvolve com o apoio de uma função corporal cujo funcionamento ela transpõe para o plano mental” (Anzieu, D, 2000, pp. 125). As experiências corporais sustentadas pelo biológico, vão constituindo progressivamente a estrutura psíquica que se estrutura ao mesmo tempo como separação, na sustentação de uma noção de unicidade e diferença e, por outro lado, como ponte - que incorpora o mundo e o outro, através dos sentidos. Essa combinação alquímica progressivamente gera a condição de um eu estável e, ao mesmo tempo, permeável ao meio.

Como raiz dessa estrutura, estão as experiências primárias: as sensações cutâneas, a ancoragem do corpo materno, o sugar, cheirar, o contato e calor, por conseguinte, incorporação do continente materno/paterno através da pele. E, posteriormente, todas as experiências através do tempo e da socialização.

A pele e tudo que passa pelos sentidos, que nela estão assentados, é constituinte desse eu - a sensação de unicidade e continuidade através do tempo. Ela é limite e, ao mesmo tempo, superfície de contato, face e interface.

...o corpo-enquanto-pele é por excelência superfície de contacto, abertura ao mundo e ao(s) outro(s), lugar de comunicação e partilha: partilha do sentido enquanto partilha do sensível. Quer dizer que o sentir compromete os corpos, na medida em que os implica. O sentido é por vezes sentido por contágio, ou o que emerge “corpo a corpo”, como afirma ainda Landowski. (Babo, 2017, p. 38).

Como sustenta Babo (2017), o conceito de eu-pele, é convocado a reposicionar a identidade: remete a um lugar físico e, também, como ancoragem à fabricação de uma imagem de si. Essa confluência faz possível inscrever e reinscrever marcas no corpo,



construir e reconstruir a noção de si, tornando-o um corpo culturalizado e reculturalizado, como sugere Babo (2017). E essa é a brecha onde pode incidir uma educação radicada na experiência, tema abordado mais a frente neste trabalho.

Transcendendo a questão da dicotomia alma/corpo – o corpo percebido como uma totalidade no sentido que sugere Dagognet (1993), a pele aparece como a potência que irá assegurar a identidade e também sua defesa.

Ashley Montagu (1988), assim como Anzieu Didier propõe a pele com uma dupla função de unir e separar do mundo, ponte e limite sustentando a noção de identidade. Para ele a pele é uma “roupagem contínua e flexível...nosso primeiro meio de comunicação, nosso mais eficiente protetor” (Montagu, 1988, p. 21). O eu se constitui a medida que ‘é tocado’ pelo mundo. A pele reveste, sustenta todos nossos órgãos dos sentidos e, através dela, somos tocados, modificados e constituídos no encontro com o mundo. O corpo que sente e se constitui a partir dos sentidos:

“Projeta-se sobre nossa pele, como se fora sobre uma tela (...), a gama variada de experiências da vida: emergem as emoções, penetram os pesares, a beleza encontra sua profundidade” (Montagu, 1988, p. 24)

A vivência e corporeidade

Dilthey empenhado em transcender Kant, através de uma filosofia que se verte sobre a dissolução do positivismo radical, segue um viés anti-metafísico; questiona a razão como atividade meramente intelectual e busca uma concepção humana que resgate sua totalidade, a diversidade de forças, o querer e o sentir, numa direção anti-intelectualista (Mora, 1949). Com isso, inaugura o conceito de vivência: experiência aqui e agora que abarca a totalidade do ser, estabelecendo que “os fatos da consciência não resultam de meras operações intelectuais, de representações que não podem nunca nos oferecer a realidade plena e total” (Amaral, 2004, p.52). A vivência, para ele, tem uma qualidade ontológica que comunica um conteúdo preciso de sensações e de percepções, é a “própria vida reduzida nas suas proporções mais diminutas e ao mesmo tempo mais fidedignamente representativas do modelo em tamanho original” (Amaral, 2004, p.52).



A vivência surge do resultado do encontro do sujeito com o mundo, é incarnada em nossa corporeidade e se estabelece como uma fonte de saber:

Mais ainda, fatos da consciência não se reduzem a uma esfera de imagens desconectadas das relações concretas com o mundo exterior. E é dentro dessa linha de pensamento que a vivência é erigida à condição de categoria epistemológica fundamental em oposição ao conceito de representação (Amaral, 2004, p. 53).

Para Dilthey, “o que é real é vivenciado e o que é vivenciado é realidade”. (Amaral, 2004, p. 54). A vivência traduz-se nas relações entre realidade e sujeito e dos significados que dela surgem. Em outras palavras, não há um mundo objetivo que captamos, mas ao contrário, seu significado surge da relação do sujeito com a realidade. O significado nasce daquilo que é vivido:

Ora, isto significa dizer que esse universo se apoia inteiramente nas relações de significado entre o todo e as partes, entre o geral e o singular, entre o reino da uniformidade e o da individuação, relações estas que preparam o quadro fundamental do procedimento hermenêutico (Amaral, 2004, p. 58).

Percorrendo um caminho similar, Merleau Ponty (1994) sugere que nossa subjetividade se constrói a partir da experiência e toda experiência passa pelo corpo. Para esse autor não temos um corpo, ‘somos um corpo’. Ele enfatiza a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a cognição é um acontecimento da corporeidade:

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. (Merleau-Ponty, 1994, p. 312) .

O conhecimento como compreendido por Merleau-Ponty (1992) é ação do corpo: “Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem – a experiência de minha carne (...) não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (p. 21) . O que ilumina a consciência é o que passa pelo corpo e todo ato cognitivo passa pela incorporação do que foi aprendido. Aprender algo é tornar corpo. Dessa forma, toda ação corpórea é cognição.



Empregando o corpo, conhecemos o mundo e graças a ele a realidade externa se amalgama ao nosso ser, constituindo-o. Em síntese, para Ponty, nós não temos um corpo: *somos corpos* (Ferreira, 2010, p.54).

Convergindo com a noção de Didier, o eu-pele que se constitui numa interseção entre o somático e psíquico que organiza para formar o envelope psíquico, Merleau-Ponty compreende a corporeidade como sustentáculo de todo possível conhecimento.

O corpo, portanto, não está dado *à priori*, mas se radica como processo: corporeidade. Os “movimentos que levam a colocá-lo em situações de desequilíbrio (...) serão, portanto, atos educativos”, pois permitem novas composições inéditas nessa corporeidade. (Bocchetti, 2017, p. 44).

Os discursos heteronormativos atravessam o sujeito para o constituir como ser no mundo, mas há também outras linguagens/discursos – como a linguagem do corpo – podem criar novas possibilidades identitárias. A possibilidade de “um caminho para uma nova subjetividade, múltipla e não hierárquica” como aponta Braidotti (1994). Vale lembrar que não só o mundo feminino – e toda manifestação identitária entendida como tal – mas também a própria expressão de tudo que se entende por masculinidade fica limitada no discurso binário, assim como todas as outras possibilidades de subjetividade, condenadas ao silêncio por não ter lugar de existir.

Larrosa, sobre aprendizagem radicada na experiência

Larrosa (2002) defende uma mudança pedagógica para gerar sujeitos críticos, conscientes, encarnados através de uma educação que passe pela experiência como um caminho de ação política concreta:

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* (Larrosa, 2002, pp. 19).

Ele define experiência como aquilo que nos passa, que nos toca os sentidos:

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou



“quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert” (Larrosa, 2002, pp. 21).

Ter experiência não é adquirir informação, pelo contrário, experimentar significa passar pelos sentidos, ter impressão na pele, provar, saborear. Mais além, sustenta que pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2002).

Segundo o autor, vivemos numa ‘sociedade de informação (Larrosa, 2002). “E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônimo de sociedade do conhecimento ou até mesmo de sociedade de aprendizagem” (Larrosa, 2002, pp.22) . Intercambia-se os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’, equivalendo o conhecimento à aquisição de informação - aprender significa adquirir e processar informação. Para ele, pelo contrário, a informação impede o sujeito de conhecer; a ênfase destinada a constituir sujeitos informados, cancela a possibilidade de saber (Larrosa, 2002):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (Larrosa, 2002, pp.22).

Um outro ponto importante na proposta de Larrosa (2002) é que a experiência se torna cada vez mais rara pela aceleração e falta de tempo no mundo moderno. Segundo ele, há uma obsessão pela novidade que impede a conexão significativa entre acontecimentos e também a memória. Cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente excitante sem deixar qualquer vestígio. “Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (Larrosa, 2002, pp. 23).

Ao diferenciar experiência de informação, Larrosa (2002) defende uma mudança pedagógica - para gerar sujeitos críticos, conscientes, encarnados - que se opõe à educação destinada a constituir sujeitos informados: “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa



alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2009, pp. 24). O sujeito da experiência é tocado pelo mundo; “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, pp. 24).

Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra experiência. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova (...). O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (Larrosa, 2002, pp. 25).

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” (Larrosa, 2002, pp. 19-20), sensível, vulnerável, aberto, que é tocado pelo mundo e que compõe novos sentidos a partir do que lhe toca, tece novas composições. É um sujeito que se aventura à surpresa do existir, que abre mão de formatações prévias para des-cobrir um sentido. Retomando, pensar, para Larrosa (2002) é dar sentido ao que nos acontece.

(...)A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar.

O corpo aberto à experiência, o sujeito ‘ex-posto’ à surpresa, no arrancar de uma regularidade potencializa outros devires identitários que não correspondem à uma socialização regulada. Em outras palavras, “o corpo como (...) aquilo que se des-compromete, o que esquece. Esquece-se das prescrições, de conservar-se, insiste em brincar nas bordas do sentido: esquecendo-se do dever, o corpo devém” (Sander, 2009, p. 398).

A experiência pode resistir e transcender, subverter a disciplina e inaugurar a possibilidade de novas marcas no corpo: “nossa tarefa seria, antes de reforçar sua evidência, a de desevidenciá-lo. Devolver-lhe alguma surpresa” (Sander, 2009, pp. 388).

Gallo - sobre a construção de uma educação menor

Gallo (2002) propõe um deslocamento no conceito de literatura menor de Deleuze e Guatarri para pensar uma educação menor. Uma literatura menor é uma



literatura de uma minoria que faz uso da língua maior para subvertê-la de forma que seja veículo para transcender ela mesma (2002). A literatura menor subverte a lógica da língua, escapa a territorialidade estabelecida para buscar novos agenciamentos (2002). “Literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria” (Gallo, 2002, pp. 172). A literatura menor empenha-se em desconectar os elos para criar novos caminhos e transformar a realidade.

Segundo Gallo (2002), a educação maior é a educação dos grande mapas e produzida a serviço do poder. “As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (Gallo, 2002, pp. 174). A educação maior constrói-se como “uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (Gallo, 2002, pp.174).

Como sustenta Foucault (1987), um projeto educacional que remete à massificação da experiência a reduz à categorias e padrões: o corpo é docilizado através de métodos que exercem o controle das operações do corpo, que sujeitam suas forças e impõem uma relação de docilidade-utilidade – as ‘disciplinas’. Estabelece “uma forma poderosa de normalização coletiva” (in Miskolci, 2012, p. 30).

Em contraponto, a educação menor subverte essa estrutura como “um ato de revolta e resistência” (p. 173). “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (Gallo, 2002, pp. 173).

Segundo o autor, “a aprendizagem é algo que sempre escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível ... A ação se dá ao criar possibilidades de aprendizado insuspeitadas o surgimento de possibilidades que subvertam o controle, se trata de produzir diferenças” (Gallo, 2002, p.175).

A educação menor não procura a instauração de uma totalidade falsa, criar modelos universais ou buscar soluções últimas e finais; seu objetivo não é buscar uma unidade perdida, mas ao contrário, viabilizar conexões, fazer rizoma (Gallo, 2002). Um rizoma está sempre ‘no entre’, não inicia ou se conclui, está sempre no meio, e portanto, se faz das conexões novas estabelecidas (2002). Nesse sentido, tem ação de transformação social, transformar as diretrizes da educação maior. “A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações



diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (Gallo, 2002, pp. 175).

A ação do educador na educação menor sempre implica na ação de muitos, remetendo sempre à uma coletividade. A educação menor é “exercício de produção de multiplicidades” (Gallo, 2002, pp. 176).

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam em hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (Gallo, 2002, pp. 176).

Para tal, o trabalho da educação menor se dá como ausência de trabalho – *worklessness*, como situa Gonçalves, um movimento de um devir comum (Gomes & Gonçalves, 2015, p.32).

Separada da ordem produtiva que domina o espaço social (*social realm*). (...) *unworking* é um movimento de abertura do mundo e ao mundo, que cria a possibilidade do comum (...). O trabalho da educação seria, assim, uma imanência que se manifesta através desse movimento, que vem à presença, que se expõe tornando-se público. Essa possibilidade é um movimento – o movimento de um devir comum. Este movimento é um movimento relacional (Gallo, 2015, pp.32)

O trabalho pedagógico pode escapar das expectativas de resultados ou aprendizagens e trilhar um caminho singular de significar o mundo, capaz de apontar para “um processo de humanização e de construção contínua do viver em comunidade, com história, com identidade, com valores, com conhecimento” (Gomes & Gonçalves, 2015, p.28).

A vivência/experiência¹ aponta para essa singularização da significação do mundo, configurando-se como uma educabilidade menor; inaugura um movimento onde cabe a “pluralidade humana e do mundo, que introduz uma brecha que permite a emergência do comum como ser-em-comum, como comunicação, com a sua

¹ Usaremos a partir desse momento, o termos experiência e vivencia como sinônimos no texto, visto que ambos convergem para conceber um sujeito que é tocado pelo mundo e constrói um sentido a partir desse encontro. Atribuímos, portanto, sentido análogo às noções de vivência de Dilthey e experiência de Larossa.



imprevisibilidade e a sua própria impossibilidade” (Gomes & Gonçalves, 2015, p.36). Um processo que permite a disrupção da uniformização instaurada onde são possíveis a instabilidade e os riscos (2015). A vivência opera uma abertura ao “intempestivo na cultura”, através da afirmação da “processualidade dos corpos-subjetividades” (Sander, 2009, pp. 390).

É a descoberta de novos possíveis. Ou ainda, limiares. Pois as artes nos dão pistas das zonas limítrofes, das bordas (...) e dessa forma nos auxiliarem a problematizar a dimensão intensiva de nossos corpos-subjetividades (Sander, 2009, pp. 390).

Entendemos, portanto, que práticas educacionais centradas na experiência/vivência podem resistir e subverter a disciplina, como definida por Foucault (1983), e inaugurar a possibilidade de um corpo revalorizado que seja fonte de novos saberes e novas construções identitárias.

Biodanza: uma prática somática centrada na vivência integradora

Rolando Toro, antropólogo e psicólogo chileno, nos anos 60, buscava criar sistemas promotores de saúde que escapassem à lógica médica e à supervalorização da racionalidade. Nessa década, ‘o corpo’ foi colocado em destaque na psicologia e surgem teóricos como William Reich e Fritz Perls, que se interessam na experiência somática para fundar uma nova forma de conceber o psiquismo.

Inspirado nesses autores, para além de Dilthey e Merleau-Ponty, Toro remonta o corpo e a vivência para promover uma pedagogia. Concebendo cognição como ação no mundo - convergindo com as teorias Didier, Dagognet, Montagu, Merleau-Ponty e Dilthey, ele propõe a dança nesse caráter acontecimental. A aprendizagem e a subjetivação se dão através daquilo que o corpo pode experimentar - seu movimento, seu sentir, os afetos que lhe atravessam - um corpo vivo que se constitui a partir do que vive.

A dança proposta em Biodanza surge do sentir, e não obedece quaisquer ideais estéticos ou objetivos formalizadores. Busca-se o movimento que nasce da vivência, elemento que pode promover a surpresa ‘des-evidenciadora’. A vivência propõe um enraizamento no momento presente e traz a possibilidade da surpresa e da descoberta e



sendo o elemento pedagógico principal da Biodanza, concebe que o sujeito aprende aquilo que vive. O sentido é vivido em ato; a abertura e sensibilidade frente à vida de um corpo que se torna aberto e que se vulnerabiliza a aprender com aquilo que lhe atravessa os sentidos. A experiência é estética, no sentido que nasce da estesia, daquilo que atravessa a pele. Tudo que se aprende, se torna corpo, como propõe Merleau-Ponty.

O conceito de integração é fundamental, pois a dança surge do encontro alquímico com o mundo; corpo e cognição, emoção e razão são concebidos como uma totalidade inseparável, fundantes da subjetividade.

É esse acontecimento a partir do corpo e a processualidade do vivenciar que criam espaços de subjetivação. Segundo Sander (2009), “corpo, no movimento dançado, atualiza a carne, em sua dor e em sua alegria e festa” (pp. 403). O corpo em movimento constrói fluxos de interiorização e exteriorização, esse eu-pele que se constrói e reconstrói em movimentos de limite e contato com o mundo. “É aí que se vislumbra a composição de um espaço público para o corpo, que não seu mero espetáculo” (Sander, 2009, pp. 403). Como mecanismo de ação, é essa dança que se busca em Biodanza, movimento sedimentado no sentir que gera um sentido. Cada vivência integradora experimentada, segundo Toro (2002), abre linhas de expressão de capacidade humanas.

Enfim, a dança, como potência de criação em seus exercícios disruptivos, abre em leque o corpo, tornando-se um campo de possibilidades ao exercício de novas corporeidades: a despeito de qualquer herança, é criação de presente em ato (Sander, 2009, pp. 403).

Sendo vivencial, a pedagogia biocêntrica, escapa de modelos universais de aprendizagem através da valorização das subjetividades. Nesse sentido se constitui como uma pedagogia da diferença.

Para além da vivência integradora, um outro sustentáculo do sistema é a coletividade, pois Toro (2002) aponta que é através encontro com o mundo e com o outro que nos construímos.

Em toda sua sustentação teórica, a Biodanza cria formas que subverter práticas normalizadoras: a busca o movimento para superar a racionalidade excessiva e redutora, a modificação de uma relação de dominação médico-paciente, a ausência de modelos



universais de aprendizagem através da indução de vivências integradoras, e a coletividade e integração da afetividade como guias de um processo de empoderamento.

Biodanza se apresenta, portanto, como uma prática somática que permite a possibilidade de um caminho para a diversidade, onde podem emergir subjetividades múltiplas e não hierárquicas como sugere Braidotti (1994).

Diversidade é cada um no seu quadrado, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós com o qual podemos conviver...Na perspectiva da diferença estamos todos implicados...essa relação nos transformará. (Miskolci, 2012, p. 9).

Conclusão

A Biodanza se apresenta como um caminho de educabilidade para gerar novas vicissitudes identitárias através de uma educação incarnada, voltada à multiplicidade e à diferença. Através de seu principal mecanismo de ação - corporeidade/vivência - o sistema cabe na proposta de Gallo (2002) para criação de uma educação menor; a vivência se funda como uma ação que cria possibilidades de aprendizado insuspeitadas. A educação menor age nas brechas fazendo emergir possibilidades que subvertam o controle (2002), como elemento irruptivo de pautas universais.

Por entender o aprendizado como algo próprio da corporeidade, a Biodanza foge à disciplina normalizadora - que como Foucault sugere, dociliza os corpos - e abre um caminho para transcender à lógica identitárias pré-concebidas naturalizadas que coloquem o sujeito dentro de modelos pré estabelecido de ser/sentir, produzir.

Como sustentam Didier, Dagonnet e Montagu, valores são incorporados por uma vida e uma historicidade, discursos atravessam o sujeito e se instauram na pele. Segundo Toro (2002), só podem transmutar através da própria pele, dos sentidos e da experimentação.

A linguagem sensível conjura possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética. O logos estético exprime o universo da corporeidade, da sensibilidade, dos afetos, do ser humano em movimento no mundo, imerso na cultura e na história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se. A comunicação exige a consideração do mundo sensível, tratando-se de um novo arranjo para o conhecimento (...). (Nóbrega, 2008, p.143).

Através da vivência/experiência é possível escapar à formas de disciplinamento



social, controle e normatização (Larrosa, 2002). Uma pedagogia que pretende “desconstruir normas e convenções culturais que nos constituem como sujeitos” através da liberdade de experimentação (Larrosa, 2002, pp. 19). Concluindo, a experiência/vivência que conduz a situações de imprevisibilidade e desequilíbrio é compreendida como ato educativo. Há um fluxo identitário que surpreende e escapa surgindo do devir da própria experimentação que “traça rotas des-evidenciantes, isto é, põem em questão o corpo, a cultura e a subjetividade” (Sander, 2009, p. 390).

Há um caminho de des-padronização, de desconstrução de qualquer lógica a priori. A experiência de si, como fonte de subjetivação, pode chegar em forma de fluxo, de devir. A experiência/vivência se afirma em sua intempestividade. Um reencontro com o corpo e seus saberes: o corpo como fonte saber. A subjetividade é construída nesse fluxo de novos arranjos/sabores na corporeidade, atos de aprendizagem fundados pela vivência/experiência, proposta central do sistema Biodanza.

Bibliografia:

Amaral, Maria Nazaré. (2004). “Dilthey - Conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito”, *Trans/Form/Ação*, vol.27, no.2, p.51-73. Marília: Universidade Estadual Paulista.

Anzieu, Didier, 2000, *O eu pele*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Babo, Maria Augusta (2017), “O vestuário: uma segunda pele?”, *Eikon: Journal on Semiotics and Culture*, pp 37-44.

Amaral, Maria (2004), “Dilthey - Conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito”, *Trans/Form/Ação*, v.27 no.2, pp. 51-73

Beauvoir, Simone (1980), *O Segundo Sexo, v. I, II*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bocchetti, André (2017), “A Biodanza como Acontecimento: O Furor Educativo como uma prática”, *Monografia de Titulação, Escola de Biodanza do Rio de Janeiro*, não publicada.

Cerejo, D (2014), *Viver sobrevivendo: Emoções e dinâmicas socioculturais nos processos de manutenção das relações conjugais violentas*,



<https://run.unl.pt/bitstream/10362/.../TESE%20FINAL%20Sara%20Dalila%20Cerejo.pdf>

Dagognet, François (1993), *La peau découverte*. Paris: Les empêcheurs de tourner en rond.

_____. 2002, *Faces, surfaces, interfaces*. Paris, Vrin.

Dentz, René (2008) “*Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty*”, *Intuitio*, , v.1, no. 2, pp. 296-307

Foucault, Michel (1977), *A vontade de saber*. Lisboa: Edições Antônio Ramos

Foucault, Michel (1987), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes

Friedan, Betty (1963), *The feminine mystique*. New York: W.W. Norton & Company

Gallo, Sílvio (2002), “*Em torno de uma educação menor*”, *Educação e Realidade*, v.27 n.2, pp.169-178

Gomes, Elizabeth & Gonçalves, Teresa (2015), “*Trabalho da educação: ação humana, não produtividade e comunidade*”, *Interações*, n. 37, pp. 24-46

Larrosa, Jorge (2002), “*Notas sobre a experiência e o saber da experiência*”, *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, n.19, pp.20-28

Maturana, Humberto & Varela, Francisco (1995), *A árvore do conhecimento*. Campinas : Psy.

Merleau-Ponty, Michel. (1992), *O visível e o invisível*, São Paulo: Perspectiva.

_____. (1994). *Fenomenologia da percepção*, São Paulo: Martins Fontes.

Miskolci, Richard (2012), *Teoria queer: um aprendizado pela diferença*. São Paulo: Autêntica.

Mora, José Ferrater (1949). *Dilthey y sus tema fundamentales*, *Revista cubana de filosofia*, V.1, no. 5, pp. 4 -12.

Montagu, Ashley (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus.

Nóbrega, Terezinha (2008), “*Corpo, percepção e conhecimento em Merleau Ponty*”, *Estudos de Psicologia*, v.13, no.2, pp.141-148

Reis, Alice (2013) “*Subjetividade e experiência do corpo na Biodança*”, *Estudos e*



Pesquisas em Psicologia, v. 13 no.3, pp. 1103-1123

Sander, Jardel (2009), “*Corporeidades contemporâneas: do corpo-imagem ao corpo-devir*”, *Fractal: Revista de Psicologia*, mai-ago/2009, v.21, n.2, p. 387-408.

Toro, Rolando (2014), *El Principio Biocêntrico: nuevo paradigma para las ciencias humanas - la vida como matriz cultural*. Santiago: Editorial Quarto Propio.

_____. (2012), *La inteligencia afectiva: la unidad de la mente con el universo*. Chile: Editorial Quarto Propio

_____. (2011), “*Los siete poderes de la biodanza*”, *Revista Argentina de Biodanza*, Campo Grupal, no.1, pp. 44-46

_____. (2009) *Biodanza*. Chile: Editorial Quarto Propio

_____. (2002), *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás

_____. (1991) *Coletânea de textos de biodanza (Tomos)*. Fortaleza: ALAB

