

DANÇANDO NA ESCOLA

*Isabel A. Marques*¹

RESUMO

Este artigo discute aspectos epistemológicos, sociológicos, educacionais e artísticos da dança enquanto disciplina escolar na sociedade brasileira. Argumenta em favor de um ensino de dança crítico e transformador que trace relações multifacetadas entre corpo, escola, indivíduo, arte e sociedade contemporânea.

UNITERMOS: dança, corpo, escola, educação

PARA ONDE VAI O ENSINO DE DANÇA? (À GUIA DE INTRODUÇÃO)

Felizmente, desde que Roger Garaudy (1989) pessimisticamente declarou ser a dança o "primo pobre da educação", o parentesco desta linguagem artística com as demais disciplinas do currículo já foi bastante alterado. No Brasil, tenho notado nos últimos anos a preocupação de nossos educadores e legisladores em pelo menos mencionar a dança em seus trabalhos e programas.

Em 1992, por exemplo, a dança passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como linguagem artística diferenciada. Do mesmo modo, já são muitos congressos, simpósios e encontros tanto na área de Artes quanto de Educação Física que estão incluindo a dança como parte de seus programas. Seria interessante também mencionar o crescimento do número de grupos de dança no país e de festivais, encontros e programas regulares tais como os "Movimentos de Dança", patrocinado pelo SESC-São Paulo, ou o "Feminino" e "Masculino" na Dança que ocorre todos os anos no Centro Cultural Vergueiro, em São Paulo, e ainda o "Carlton Dance Festival". Estes programas têm incentivado tanto novos quanto antigos coreógrafos a um intercâmbio maior entre os próprios grupos e público nacional/estrangeiro. Não poderia deixar de mencionar o festival de dança de Lyon, em 1996, na França, dedicado ao Brasil. Já são também várias universidades e instituições de ensino no país que vêm promovendo cursos de especialização e/ou mestrado em dança/ensino de dança, tal como a UNICAMP (São Paulo), UFV (Minas Gerais), UFBA (Bahia), entre outros.

Mesmo assim, como em várias partes do mundo, persistem no Brasil alguns "desentendimentos" sobre o campo de conhecimento da dança que já foram, vamos dizer, "resolvidos", em outras áreas do conhecimento como a matemática, a geografia, a física: na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Artes? Educação

Física? Será que estaria na hora de pensarmos uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? Ou ainda, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos trios elétricos, dos programas de auditório, dos terreiros, da sociedade em geral? Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E... quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? As pedagogas e professoras formadas em magistério de 2o. Grau estariam aptas a trabalhar esta disciplina nas quatro primeiras séries da escola fundamental? Enfim, que nome daríamos à "dança da escola"? Expressão Corporal? Dança Educativa? Educação pelo/do/no (etc) movimento?², entre tantos outros que escutamos por aí.

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, noto que, acima de tudo, é a *pluralidade* que tem sem dúvida marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades/formas (do ballet clássico ao "tchan"), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais), propostas educativas (das escolas de dança aos cursos de mestrado nas universidades), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (da iniciativa privada às bolsas governamentais) se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela.

É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola. A transmissão de conhecimento hoje, como sabemos, não se restringe mais às suas quatro paredes. Ao contrário, muitas vezes nossas escolas estão "correndo atrás" das informações mais recentes e de fácil, rápido e direto acesso pela rede de comunicação como a INTERNET. Indo mais além, não podemos nos esquecer de que "as exigências da sociedade tecnológica - em permanente transformação - obrigam a um novo posicionamento sobre o sentido do que é educação, formação, ensino e aprendizagem" (Kenski, 1996, p. 2). Talvez não estejamos falando do fim da escola, mas do fim *desta*

¹ Departamento de Metodologia de Ensino - Faculdade de Educação - UNICAMP - SP

² Veja também Marques (1996) sobre discussão mais aprofundada sobre estas denominações utilizadas para abarcar o ensino de dança.

escola que por tantos séculos negligenciou o corpo, a arte e, portanto, a dança.

Neste mar de possibilidades característico da época em que estamos vivendo, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função/papel da dança na escola formal, sabendo que este não é - e talvez não deva ser - o *único* lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de "festinhas de fim-de-ano".

POR QUE SERÁ QUE A DANÇA RARAMENTE FAZ PARTE, DE MANEIRA CONTÍNUA E SISTEMATIZADA, DE NOSSO SISTEMA ESCOLAR?

O dualismo e o ensino tradicional

Resumidamente, sabemos que o ensino de artes no Brasil tem sofrido as conseqüências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro. Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico /descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo. Já em 1978, Ana Mae Barbosa apontava para a divisão entre o trabalho manual e o intelectual instaurada no país desde os primórdios da colonização como uma das causas do *status* secundário (às vezes inexistente) das artes no currículo escolar brasileiro. As artes, freqüentemente associadas ao trabalho manual, foram também associadas à condição de "escravos". Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos "presa nos porões e escondida nas senzalas": foi banida do convívio de outras disciplinas na escola, ou então atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer "o feitor" de sua "inocência".

Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação das artes no país, percebo que a dança todavia parece representar um risco muito grande para a educação formal, pois ela continua sendo uma desconhecida da/para a escola. Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda "assustam" aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação que ainda são predominantes em nossas escolas que permanecem advogando por um ensino "garantido" (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos

experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas).

A dança de domínio público

Se por um lado o fato do Brasil ser um país onde a dança é de domínio público torna-o um país democrático, peculiar, vibrante e corporal, por outro tem excluído a possibilidade de estudarmos dança com maior profundidade, amplitude e clareza (e até mesmo menos riscos de lesões para o corpo). Ou seja, o fato do Brasil ser um país "dançante" tem também aliado a dança da escola.

Já não bastasse a idéia de que a ciência da educação pertence a todos, ou seja, de que especialistas da educação, ou até mesmo licenciados são atualmente "dispensáveis" - tal como declarou nosso ministro da educação ao jornal "O Estado de São Paulo", afirmando que as licenciaturas plenas não são necessárias em um país como o nosso -, em cada brasileiro parece existir um professor(a) de dança em potencial, por direito cultural adquirido. Até poderia concordar com nosso ministro, e talvez dispensaria professores(as) com formação superior, caso a dança fosse somente repertórios prontos como o "tchan", o "bumbum", a "quadrilha" etc.

No entanto, a visão de que "dançar se aprende dançando" e nada mais é na verdade uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticas e sociais literalmente incorporados às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba, como veremos a seguir, conteúdos que são bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança folclórica.

Pré-conceitos

Apesar de na era do "politicamente correto" falarmos de pré-conceitos possa parecer coisa do passado, ou até mesmo um assunto repetitivo e maçante, o ensino de dança ainda é recoberto por esta densa camada de pensamentos e idéias em relação à sua "natureza". O forte pré-conceito em relação à dança é um motivo, inclusive, para muitos professores(as) darem outros nomes às suas atividades com a dança ("expressão corporal", "educação pelo/do movimento", "arte e criação", "movimento e criação", etc.) que, em última instância, mascaram suas intenções e, ao mesmo tempo, permitem que um número maior de alunos(as) tenham acesso a ela.

Em primeiro lugar, não são poucos os pais de alunos, e os próprios alunos, que ainda consideram a dança "coisa de mulher". Em um país como o nosso, por que será que esta visão de dança ainda é constante? Digo em um país como o nosso pensando nas nos inúmeros grupos e trios elétricos dançantes formados majoritariamente por homens durante o carnaval (o

Olodum, por exemplo), nas danças de salão que o Brasil exporta, nas danças de rua, na capoeira, entre tantas outras manifestações em que a dança não está associada ao corpo delicado da bailarina clássica, mas, ao contrário, à virilidade e à força, à identidade cultural e racial.

Em segundo lugar, ainda permeia em nossa sociedade um certo receio, ou talvez medo, do trabalho com o corpo. Talvez seja novamente antigo e repetitivo falarmos do "corpo pecaminoso", pois até mesmo a Igreja Católica, difusora destas idéias e proibições, já tem amenizado estas "faltas graves". No entanto, os muitos séculos em que este discurso foi predominante em nossa sociedade ainda estão presentes nas atitudes e comportamentos em relação à dança na escola. O "pecado", talvez, agora tenha outra cara. Acredito que tanto o corpo como a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar! Ou seja, embora não se aceite mais, muitas vezes até na prática, o pré-conceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, portanto com a dança, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender em seus corpos exatamente o que se propõe. Ou seja, há, talvez, um entendimento estritamente intelectual em relação a esta disciplina, sem que haja um entendimento (e portanto aceitação e valorização) baseado na experiência. Seria como uma mãe que, tendo vivido sempre na casa dos pais e saído somente para se casar (virgem), se depara com sua filha decidindo-se a sair de casa solteira e ter uma vida sexualmente ativa - uma aceitação do fato não implica necessariamente uma compreensão vivencial de suas opções.

Um terceiro pré-conceito talvez ainda venha em relação à própria arte e ao artista na sociedade. Arte ainda é em muitos casos sinônimo de excentricidade, de loucura. Uma dança que não seja codificada (como o ballet, o flamenco, uma dança folclórica), para os desavisados, está relacionada à "suruba", à uma quase libertinagem, à irracionalidade. Arelado a isto, está o senso comum sobre a relação "corpo-eu" que traz a idéia de que, através da expressão corporal, todos segredos, traumas, perversões e manchas negras de nossas vidas seriam obrigatória e incondicionalmente desnudados. Ou seja, a idéia equivocada de que trabalhar com o corpo artisticamente significa abrir os porões do inconsciente sem a menor possibilidade de controle/domínio da consciência, como se a arte fosse somente um "grito da alma".

Falta de conhecimento

Mesmo que tenhamos conseguido superar as marcas negativas da história, uma visão ingênua para o ensino de dança, os pré-conceitos, ainda temos dificuldades no Brasil para obtermos informações, termos

experiências práticas e discussões críticas em relação ao ensino de dança. Na grande maioria dos casos, professores(as) não sabem exatamente o que, como ou até mesmo porque ensinar dança na escola.

A formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de educação física, de educação infantil, de 1a. a 4a. séries, assim como de educação artística, vêm trabalhando com dança nas escolas sem que tenham necessariamente tido experiências prático-teóricas como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança. A dissociação entre o artístico e o educativo que geralmente é enfatizada na formação destes profissionais nos cursos de licenciatura/pedagogia/magistério tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas.

Não poderia deixar de mencionar a escassez de bibliografia especializada na área e, até mesmo, a recusa de muitas editoras conhecidas em publicar trabalhos que certamente contribuiriam para um desenvolvimento mais crítico da área, alegando "falta de mercado". Aquilo que temos publicado no Brasil, na maioria das vezes traduzido - e mal traduzido - geralmente apresentam uma visão romântica e pouco crítica do que é a dança e seu ensino, deixando freqüentemente de enfatizar seus aspectos artísticos/estéticos em prol de uma abordagem em que a dança aparece somente como meio, ou recurso educacional.

QUAL SERIA A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA O APRENDIZADO DA DANÇA?

Se somos um país que vende e revende a imagem de um país que dança, por que dançar na escola?

Ainda preponderam nos discursos e comentários de muitos de nossos professores(as) a idéia de que a dança na escola é "bom para relaxar", "para soltar as emoções", "expressar-se espontaneamente" e não são poucos os diretores(as) que querem atividades de dança na escola para "conter a agressividade" ou "acalmar" os alunos(as). Ou seja, a dança torna-se um ótimo recurso para "se esquecer dos problemas" (esfriar a cabeça) e, para usar um termo em voga, "prevenir contra o *stress*". Do mesmo modo, ainda são constantes os trabalhos com dança que servem somente ao propósito de "trabalhar a coordenação motora" e "ter experiências concretas" nas outras áreas do conhecimento. Mas, será que para alcançar todos estes objetivos precisamos realmente da dança? Não que ela não os atenda/possa atender, mas outras disciplinas também satisfariam a estas necessidades e, em alguns casos, até mesmo de maneira mais efetiva.

A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através da dança³ com seus alunos(as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Dança como forma de conhecimento

A bandeira das artes como forma de conhecimento já é bastante conhecida e acenada por parte de arte-educadores, mesmo que em alguns casos não se revertam em prática efetiva. Este argumento tem sido, inclusive, um dos mais usados para convencer os meios escolares/políticos de que as artes devem ter um lugar no currículo escolar tanto quanto e com mesma carga horária das demais disciplinas do currículo.

A construção de conhecimento no campo das artes implica três tipos de saber diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares (Reid, 1983): o conhecimento *direto*, sem intermediação das palavras (ou do inglês "knowing this"), o conhecimento *sobre* as artes (do inglês "knowing that") e o conhecimento de *como* fazer algo (do inglês "knowing how"). Na área de dança, estes conhecimentos equivaleriam a experimentar, sentir, fazer dança, enfim, para que construíssemos um conhecimento da dança em si; conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito ao dançar propriamente dito, mas que indiretamente complementam este conhecimento; e aprender as habilidades necessárias para poder criar e dançar, respectivamente. No entanto, o autor argumenta que as artes são somente alimentadas pelo conhecimento indireto: na verdade é o contato direto, necessário para apre-endermos as artes, que as faz uma forma de conhecimento diferenciada das outras disciplinas. Ou seja, somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos. Neste caso, se dança é primordialmente sentimento e emoção, por que ensinar dança?

Louis Arnaud Reid distingue em seus trabalhos (1981, 1986) dois tipos de sentimentos: o sentimento afetivo, associado às vivências/descargas emocionais, e o sentimento cognitivo (do inglês "cognitive feeling"), com o qual a dança, enquanto forma de conhecimento e disciplina escolar, estaria mais engajada. Ou seja, muito mais do que "auto-expressar-se", "desanuiar tensões", "sentir o íntimo da alma", tal qual defendem muitos dançarinos(as) e professores(as) de dança que a associam às emoções, o conhecimento direto da dança (a vivência prática) permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica tanto da dança quanto de suas

³ Veja também Marques (1996) sobre discussão sobre a educação em e através da dança.

relações conosco mesmos e com o mundo (Marques, 1989).

João Francisco Duarte Jr. (1988) também argumenta que "através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria" (p. 16), ou seja, o sentimento e a emoção contidos nas artes permitem-nos dar/criar significados àquilo que vivemos sem intermediação da linguagem falada, ou das experiências refletidas. Para o autor, a arte não diz, mostra, e, por isto, sua importância no mundo de hoje: ela nos permite exprimir aquilo que sentimos e queremos.

Não poderíamos aprofundar esta discussão sem pensarmos as formas como este conhecimento é hoje apreendido, levando-se principalmente em consideração as transformações por que vem passando nossa sociedade em virtude do aparecimento e proliferação das novas tecnologias. O conhecimento que outrora era apreendido somente por via oral (as conversas e histórias em volta da fogueira), que em um segundo momento deram lugar à escrita (os livros, não há mais necessidade de um 'comunicador'), hoje se dá no espaço digital, são respostas motoras aos planos da razão, da emoção, da palavra, da imagem, da escrita e do próprio movimento. Acima de tudo, tanto a circularidade quanto a linearidade das formas anteriores de apreensão do conhecimento dão lugar à *mixagem*, e as informações permanecem virtualmente disponíveis ao usuário (Lévy, in Kenski, 1996). O corpo em movimento, portanto, assume papel fundamental hoje em dia, e a dança enquanto forma de conhecimento torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade.

Dança e a educação do ser social

Ao pensarmos em uma educação crítica na área de dança, que nos permita ver/sentir/perceber "claro, amplo e profundo" (Rios, 1985), não podemos deixar de cuidadosamente analisar suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos. Ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de "uns passinhos a mais ou a menos nas vidas das pessoas", hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança.

Através de nossos corpos aprendemos subliminar e inconscientemente (caso não tenhamos aprendido a ter uma postura crítica diante da vida) quem somos, o que queremos de nós, por que estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas. Conceitos e regras sobre gênero, raça, etnia, classe social etc. estão/são incorporados durante nosso processo de ensino-aprendizado sem que muitas vezes nos demos conta daquilo que estamos construindo ou até mesmo (re)produzindo. Nossos corpos são "projetos comunitários" quanto à forma, peso, postura, saúde etc. e

raramente somos incentivados a arriscar, a tentar o novo, a variar nossos movimentos ou até mesmo a descobrir nossas próprias vozes neles contidas (Johnson, 1983).

Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das idéias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. De fora para dentro, regras posturais baseadas na anatomia padrão, seqüências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim-de-ano) podem estar nos desconectando de nossa próprias experiências e impondo tanto ideais de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade.

Existem múltiplas mensagens e interpretações ocultas tantos nos repertórios (tradicional ou não) de dança quanto na forma com que ensinamos corpos em nossa salas de aula através de exercícios e seqüências de movimentos. Alinhados a um pensamento foucaultiano (1991) de que o poder está no corpo, ou mesmo à vasta literatura que diz respeito ao simbolismos das artes, ao imaginário social nelas contido, além de denunciar, poderíamos, como professores(as), começar a trabalhar de maneira crítica estas mensagens: quais são, por exemplo, os ensinamentos em relação ao gênero contidas nos movimentos da quadrilha? O que a dança do "bumbum" e do "tchan" estariam ensinando nossas crianças sobre sexualidade? Em nossas salas de aula, o que estaríamos ensinando sobre hierarquia e poder quando nos colocamos na frente do alunos(as) e, virados de costas, mandamos que simplesmente nos sigam? Ou ainda, que mensagens estariam ocultamente contidas no fato do professor(a) privilegiar as danças folclóricas em detrimento do repertório pessoal de movimento de cada aluno(a)?

Vale ainda lembrar, mesmo que nosso assunto seja a dança na escola e, portanto, menos carregada da tradição da dança em si, que os ideais de corpos para aqueles que dançam (magreza, flexibilidade, juventude etc.) ainda estão muito presentes em nossa sociedade. As aulas de dança podem se tornar um verdadeiro campo de concentração para aqueles que não atendem às expectativas (mesmo que inconscientes) dos professores(as) de dança em relação ao corpo "apto" para esta disciplina. O reverso da moeda, no entanto, pode ser trabalhado através das aulas de dança: uma visão crítica, experimentada e vivida sobre as ditaduras do corpo que em nossa sociedade são preponderantes principalmente na moda, na mídia, na medicina.

Quebrando-se o tabu de que "conversar não é dançar", poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade.

QUAIS SÃO OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA ÁREA DE DANÇA?

Existem conteúdos que geralmente são incluídos nos programas e objetivos das aulas de dança mas que, embora também possam trabalhados/atingidos por estas práticas, poderiam também ser desenvolvidos por outras áreas do conhecimento. Um exemplo típico é o trabalho de coordenação motora, como já mencionei anteriormente. No entanto, a especificidade da dança, a meu ver, está em tratá-la como arte e não somente como movimento. A dança é, na verdade, uma articulação entre movimento (e suas diversas estruturas como veremos a seguir), dançarino(a), som e o espaço geral onde ocorre (Preston-Dunlop, 1987), articulação esta que dá coloridos diferenciados aos repertórios/improvisações de dança.

O movimento e suas estruturas, ou ou seus aspectos coreológicos⁴, foram chamados por Preston-Dunlop (1992) de sub-textos da dança. É o trabalho com estes aspectos da dança que fazem com que possamos perceber, experimentar e entender em nossos corpos o quê, onde, como e com quem/o quê o movimento acontece. Ou seja, inclui o conhecimento e prática com as diversas partes do corpo, com as dinâmicas de movimento, com o uso do espaço pessoal de cada um, das ações e dos relacionamentos que se estabelecem entre estes elementos (Preston-Dunlop, 1987, baseada em Laban, 1947, 1966, 1975, 1978, 1985).

O uso destas estruturas de movimento, entretanto, necessita que conheçamos também nossas habilidades/possibilidades corporais cárdio-vasculares, respiratórias, a coordenação muscular, a dinâmica do equilíbrio postural. Estes aspectos, alinhavados aos coreológicos, abordam no processo de ensino-aprendizagem tanto a consciência corporal quanto as necessidades de condicionamento físico do dançarino(a), ou o conhecimento de como dançar, o "knowing how" nas artes (Reid, 1983) (in Marques, 1996).

Um segundo grupo de conteúdos da dança denominei de contextos da dança. Este conhecimento inclui os elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia. Ou seja, estão aqui incluídos os saberes sobre a dança, ou o "knowing-that" nas artes (Reid, 1983). Articulados às outras formas de conhecimento, estes contextos específicos possibilitam um distanciamento da produção artística que, elucidando outros aspectos que também fazem parte do mundo da dança, complementam/elaboram/articulam e até mesmo

⁴ Termo usado por Rudolf Laban para denominar a ciência, ou a lógica da dança. Diferencia-se de coreográficos, que diz respeito à forma como estes elementos são articulados, sequenciados, distribuídos nos tempo e no espaço.

alteram nossa experiência direta com ela (in Marques, 1996).

Um terceiro grupo de conteúdos é, a meu ver, o que caracteriza a dança: são seus os textos, que possibilitam um conhecimento direto dela, ou o "*knowing-this*" (Reid, 1983) nas artes. É essencialmente a escolha dos textos que, articulada aos itens anteriores, garante a presença da dança no processo educativo. Preston-Dunlop (1992) chamou de texto da dança os repertórios dançados. Em se tratando de um contexto educacional, poderíamos expandir esta noção de texto para todas aquelas proposições que trabalham com o aluno este mundo da dança, ou seus processos: a improvisação, a composição coreográfica, o próprio repertório. Portanto, diferentemente de uma proposta que visa a uma educação do/pelo movimento, o trabalho com os textos possibilita uma prática e compreensão da a dança em si (in Marques, 1996)⁵.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (coreologia, consciência corporal e condicionamento físico); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica).

QUAL "DANÇA" DEVEMOS ENSINAR?

Existem diferentes modalidades de dança em nossa sociedade, da dança voltada ao lazer, como as coreografias de carnaval, algumas danças de salão, as danças das casas noturnas, aos rituais (terreiros de candomblé, por exemplo) e às danças ditas teatrais ou artísticas (repertórios de ballet, dança folclórica, moderna, contemporânea). Embora estas categorias sejam um pouco restritas, pois estas modalidades muitas vezes se sobrepõem (por exemplo, será que o carnaval como colocou Roberto da Matta (1983), não é um ritual? Ou ainda, não pode ser visto como um espetáculo artístico?), serve-nos como parâmetros para uma escolha diversificada e completa dos conteúdos escolares para a dança.

Formando uma rede de textos

Vivemos hoje em um mundo dominado por redes de comunicação múltiplas e complexas que tem afetado de maneira substancial nossos conceitos de tempo e de espaço (Marcondes Filho, 1994) e, portanto, de dança e de educação (Marques, 1996). Experimentamos hoje em dia a predominância da simultaneidade, da instantaneidade, do presente perpétuo e da velocidade, ao

mesmo tempo em que vivemos em espaços/cidades virtuais onde as fronteiras foram erradicadas e os limites se tornaram maleáveis (Harvey, 1992; Jameson, 1991; Marcondes Filho, 1994 entre outros). A realidade social hoje não se resume mais somente à concretude do mundo (alimentação, habitação, transporte etc.), mas é um complexo articulado entre os espaços vividos, percebidos e imaginados na inter-relação de nossos corpos, mentes, emoções, intuições, crenças espirituais (Marques, 1996).

Em minha proposta para o ensino de dança nas escolas estou interessada no que Fritjof Capra (1982) chamou de "eco-ação": uma maneira múltipla e sistêmica de conectar conhecimento, as pessoas e suas realidades sociais, políticas e culturais, o que, acredito, nos possibilitaria viver neste mundo dentro de uma perspectiva diferente. Para Capra, esta ação trabalha em direção à cooperação e aos relacionamentos, em vez de valorizar a separação e o individualismo. Ela é parte inseparável da sociedade contemporânea rumo ao próximo milênio que já está abandonando as noções de progresso linear, crença em verdades universais, no essencialismo, em favor da diversidade, da ecologia, do pluralismo e do conhecimento conectado (Capra, 1982; Harvey, 1992; Lyotard, 1993; Marcondes Filho, 1994).

Nesta perspectiva, a seleção dos conteúdos para uma aula de dança, assim como a elaboração de um planejamento, tornam-se incompatíveis com o que tradicionalmente aprendemos nos cursos de didática e prática de ensino, ou seja, as "listas de conteúdos por série e faixa etária" e o planejamento "em colunas". Ou seja, a pluralidade das conexões artístico-educativas possíveis em dança não seriam viabilizados somente pelas estratégias e métodos escolhidos pelo artista-docente, mas, relacionados a eles, também implícitas na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos(as). Proponho que esta seleção seja uma articulação entre os conteúdos acima mencionados e o contexto vivido, percebido e imaginado dos alunos(as). Portanto, sugiro que pensemos em uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelo/do aluno(a) e os sub-textos, textos e contextos da própria dança (in Marques, 1996)⁶. Ou seja, a seleção de conteúdos para as aulas de dança estaria ancorada na criação de uma "rede de textos" (vide fig. 1) tecida especialmente para cada situação educativa.

Nesta proposta, esta articulação se dá em função da escolha do contexto a ser trabalhado com os aluno(as). O contexto que proponho, ao contrário de ser um "objetivo a ser atingido", ou um "tema a ser desenvolvido", é o interlocutor das práticas artístico-educativas que possibilitam uma inter-relação multifacetada entre corpos, movimentos, mentes, histórias de vida, pessoas, conteúdos específicos da dança presentes tanto nas instituições de ensino como em seus

⁵ Veja Marques, 1996 para aprofundamento de como trabalhar e escolher estes conteúdos.

⁶ Idem nota 5.

espaços de ação sócio-cultural (in Marques, 1996). Ou seja, o contexto é aquilo a ser trabalhado, compreendido, desvelado, desconstruído, problematizado e transformado por processos artístico-educativos.

Desta forma, é o contexto escolhido⁷ que norteia, juntamente com as informações e experiências que temos junto ao grupo de alunos(as) (conhecimento da faixa etária, das habilidades físicas, das características emocionais, dos conteúdos em dança anteriormente trabalhados), a seleção da "dança" a ser ensinada. Ou seja, a escolha do texto (um repertório como a salsa, a sevillana, a dança do coco; uma improvisação; uma composição coreográfica) mais adequado e interessante para que, articulado aos sub-textos e aos contextos da dança, este contexto possa ser trabalhado.

Dois exemplos práticos

Compartilho aqui duas experiências que tive supervisionando estágios no curso de licenciatura em dança na UNICAMP em que nos propusemos a construir com os alunos(as) redes de textos baseadas em seus contextos vividos, percebidos e imaginados. Estes exemplos não se propõem a discorrer sobre o que planejamos juntas, mas ao que foi efetivamente desenvolvido. Tampouco correspondem à completude de nossas práticas e discussões. Como na pesquisa qualitativa, não pretendo provar nada, minha intenção é a de dar alguns exemplos de como tenho desenvolvido esta proposta artístico-educativa com as valiosas, inteligentes e ousadas contribuições de minhas alunas

Lúcia Helena Guimarães, ex-aluna de licenciatura da UNICAMP, já ministrava aulas de dança para crianças (7-14 anos de idade) em uma favela da região de Campinas, São Paulo. Com as observações/pesquisas sistemáticas durante o estágio, porém, foi-lhe possível clarear e escolher um contexto de suas alunas(as) para ser compreendido, problematizado, desvelado, desconstruído e, eventualmente, transformado por/com suas aulas de dança. Lúcia optou por trabalhar com o contexto "violência", pois suas alunas(as) moravam em uma região muito pobre onde balas perdidas, tráfico de drogas etc. eram práticas comuns e afetavam o comportamento das crianças tanto em suas aulas como no mundo. As aulas de improvisação (o texto escolhido) e de apreciação (um contexto da dança) que Lúcia propôs a seus alunos(as) lidavam principalmente com as diferentes possibilidades de peso e espaço (seu sub-texto coreológico: dinâmicas do movimento). Em seus relatórios de estágio Lúcia me contou que esta maneira de trabalhar com a dança possibilitou aos alunos(as) identificar e problematizar o que era um movimento "violento" em nossa sociedade,

reconhecendo e discutindo, por exemplo, a necessidade de fazer um movimento "repentino, firme e direto" em contraposição a movimentos "lentos, leves e indiretos" (que os alunos(as) associaram a movimentos de "classe alta").

Ensinar dança a senhoras de classe média baixa (45 a 86 anos de idade) fez com que Renata Oliveira, outra ex-aluna, tivesse uma experiência bem diferente de suas colegas durante o período de estágio na UNICAMP. Acima de tudo, aquilo que chamou a atenção de Renata durante seu período de observação/pesquisa foi o fato de suas alunas terem saudades da juventude, época em que não eram casadas e estavam livres das rotinas diárias para dançar à vontade. Renata me contou em seus relatórios ter descoberto a dificuldade para estas senhoras de lidarem com sua própria sexualidade 40 ou 50 anos atrás e que se sentiu um pouco encabulada em lidar com esta temática com elas. Mesmo assim, decidi que seu contexto com esta turma seria "repressão corporal" e que a melhor maneira de trabalhá-lo com suas alunas seria através do *lundu colonial* (seu texto: repertório), pois algumas alunas tinham raízes africanas e adoravam aprender danças populares brasileiras (além disso, tampouco tinham habilidades, condicionamento físico e conhecimento anterior em dança para trabalharem com a dança contemporânea). Renata também escolheu o *lundu colonial* pelo fato desta dança enfatizar os movimentos com os quadris, braços e troncos (seu sub-texto coreológico: partes do corpo) e falar sobre os relacionamentos homem-mulher durante os tempos da escravidão no Brasil. Renata passou vídeos nas aulas, contando às senhoras a história do *lundu colonial* (contexto da dança: história), ensinando as músicas que são cantadas com esta dança (contexto da dança: música). Em seus relatórios, Renata afirma que, dançando e conversando suas alunas foram capazes de explicitamente trazer para seus corpos memórias e discussões sobre a juventude, racismo e machismo em suas vidas e na sociedade brasileira.

PARA ONDE VAI O ENSINO DE DANÇA? (À GUIA DE CONCLUSÃO)

É difícil concluir quando minha proposta para o ensino de dança sugere justamente o oposto. Percebo que, como professora e pesquisadora, ainda estou no começo de um processo/trabalho de vida não para encontrar as respostas certas, mas para propor algo que seja compatível com as maneiras de meus alunos(as) de pensar, agir e viver o tempo, o espaço, o corpo, a dança no mundo contemporâneo. Acima de tudo, espero poder continuar trabalhando para que o ensino de dança que proponho seja significativo tanto para eles(as) quanto para o mundo em que vivemos.

⁷ Não discutirei neste artigo como escolher este contexto, para tanto vide Marques, 1996.

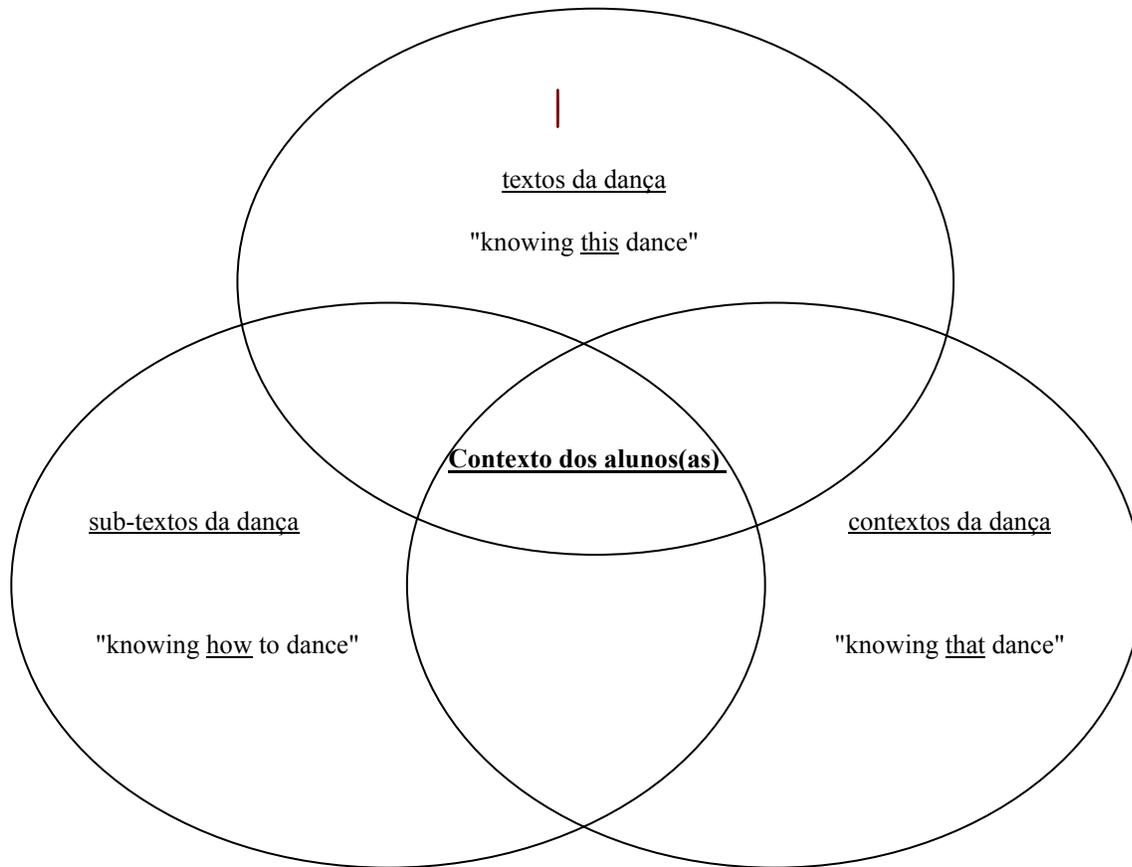


fig. 1:
Rede de textos
(Marques, 1996)

ABSTRACT **DANCING IN SCHOOL**

This article discusses the inclusion of dance as discipline in Brazilian curriculum in its epistemological, sociological, educational, and artistic aspects. It gives special emphasis to a critical and transformative teaching of dance that enables multiple relationships between the body, the school, individuals, art, and contemporary society.

UNITERMS: dance, body, school, education

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DA MATTA, R.. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1988.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- JAMESON, F. **Postmodernism or the cultural logic of late capitalism**. London: Verso, 1991.
- JOHNSON, D. **Body: Recovering our sensual wisdom**. Berkeley: North Atlantic Books, 1983.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KENSKI, V. Os jovens e a apropriação do conhecimento na sociedade atual. Manuscrito não publicado, 1996.
- LABAN, R. **Effort**. London: Macdonald and Evans, 1947.
- **Choreutics**. London: Macdonald and Evans, 1966.
- **A life for dance**. London: Macdonald and Evans, 1975.
- **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- **Modern educational dance**. UK: Northcote House, 1985.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- MARCONDES FILHO, C. **Sociedade tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994.
- MARQUES, I. **Dance in the curriculum: the Brazilian case**. Dissertação de Mestrado. Laban Centre for Movement and Dance, 1989.
- **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1996.
- PRESTON-DUNLOP, V. **Dance is a language, isn't it?**. London: Laban Centre for Movement and Dance, 1987.
- Deep learning in dance. Manuscrito não publicado, 1992.
- REID, L. A. Art: Feeling and knowing. **Journal of Philosophy of Education**, 15(1), 43-52, 1981.
- Aesthetic knowledge in the arts. In M. Ross (Ed.). **The arts: A way of knowing** (pp. 19-41). Oxford: Pergmon Press, 1983.
- **Ways of understanding and education**. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1986.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1985.

Recebido para publicação em 02/02/97

Endereço para contato:
Av. Diógenes Ribeiro de Lima, 2811 1/61
05458-002 - São Paulo - SP
tel: (011) 2602723 fax: (011) 8137285
e-mail: belamar@ax.apc.org
ou isabelam@turing.unicamp.br