

Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino de dança *

Sherry B. Shapiro **

"O partilhar coletivo da experiência é fonte de conhecimento"
(Kathleen Weiler, 1991, p. 467)

Resumo: Este trabalho reflete a tentativa de desenvolver um currículo e uma pedagogia para o ensino da dança que demonstrem a preocupação com questões de poder, identidade, gênero e diferenças culturais. Ele é fruto do trabalho da autora como coordenadora do programa de ensino de dança de uma faculdade particular de estudos liberais para mulheres, localizada no sul dos Estados Unidos. Neste trabalho, ela entrelaça seus próprios conflitos a fim de problematizar a natureza mesma da dança, bem como o propósito da dança como experiência educacional. Para isso, são importantes as questões de imaginação, criatividade e uma atenção a "memórias corporais" que possam conduzir as mulheres a uma compreensão mais crítica de suas vidas na dança e na cultura.

Palvaras-chave: corpo, dança, educação, mulher, sociedade

Abstract: this paper reflects the attempt to develop a curriculum and pedagogy for dance education that shows concerns for issues of power, identity, gender and cultural differences. It emerges from the author's work as coordinator of the dance education program at a private, southern, liberal arts college for women. In this work she weaves together her own struggles to make problematic the nature of dance itself, as well as the purpose of dance as an educational experience. Central to this are issues of imagination, creativity, and attention to "body memories" that can lead women to a more critical understanding of their lives in dance and in culture.

Descriptors: body, dance, education, women, society

Essa afirmação está relacionada a uma experiência que tive recentemente com uma de minhas alunas, professora substituta numa escola secundária da região. A história dela é a seguinte:

*Traduzido e publicado com permissão da autora, 1996, "Towards Transformative Teachers: Critical and Feminist Perspectives in Dance Education", *Impulse*, 4 (1): 37-47. Tradução: Mônica Martins

**Professora - Doutora do Departamento de Saúde, Educação Física e Dança no Meredith College, em Raleigh, Carolina do Norte, Estados Unidos.

Dra. Shapiro, a senhora não vai acreditar no que aconteceu ontem na escola. Eu estava andando no corredor, indo em direção à sala de Economia Doméstica, onde estou substituindo a professora, e todos dos alunos correram na minha direção. Eles estavam gritando, em pânico. Então, vi no fundo do corredor um aluno brandindo um revólver. Coloquei os alunos na sala e começamos a conversar sobre o que eles haviam presenciado, o que estava acontecendo, como eles se sentiram a respeito e por quê. Lembrei-lhes por que era importante fazer isso.

O reconhecimento, por parte dessa aluna de educação na área da dança, da necessidade de abrir espaço para o conflito de seus alunos para compreender - isto é, para entender suas próprias vidas e experiências - está profundamente ligado às perspectivas pedagógicas feminista e crítica (Greene, 1988, p. 120). Por meio do processo crítico de refletir sobre "experiências vividas", os estudantes são capacitados a interpretar as relações sociais e individuais que vivem, e podem começar a entender seu próprio poder de transformar e recriar essas relações e, conseqüentemente, seu próprio mundo. Em vez de fazer os alunos voltarem para os livros, a professora os estimulou a examinar a experiência a fim de esclarecer os processos sociais, os acontecimentos e as ideologias que deram forma ao evento e sua experiência nele (Weiler, 1991, p. 466). A experiência individual é também coletiva. O que Angie, minha aluna, foi capaz de fazer foi traduzir o conhecimento dela de uma pedagogia feminista e crítica da dança para uma situação próxima.

Estamos vivendo um tempo de tumulto educacional, epistemológico e pedagógico. Por meio da problematização pós-moderna da autoridade, do poder e da identidade, e de um exame das questões de gênero, classe, raça, preferência sexual e diferença cultural, as certezas sobre a realidade e a verdade estão sendo questionadas. Importante para essa crítica é uma atenção renovada ao corpo. Surge desse desafio ao domínio epistemológico ocidental, em nossas instituições educacionais, uma visão que torna válidas as diferenças, nega pretensões universais à verdade e busca dar poder às pessoas para a transformação social.

Essa mudança recente não passou despercebida no campo do ensino da dança. Como feminista sulista branca, que escreve e ensina com base nas tradições tanto da teoria feminista como da teoria crítica, estou no processo de desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia para o ensino da dança que é fruto de meus próprios conflitos para nomear e problematizar a própria natureza da dança e o propósito da dança como experiência educacional. Todo este trabalho foi inspirado por Paulo Freire (1988) e por outros pedagogos críticos que convidam os professores a redefinir o objetivo e as práticas da educação. Sua necessidade é de uma educação que enfoque a práxis humana - a luta consciente, ponderada para dar a nosso mundo uma nova forma, mais justa e compassiva.

Essa idéia está associada a uma pedagogia feminista que insiste que a educação deve se basear nas experiências vividas por nossos alunos. Como diz Sue Middleton (1994), uma pedagogia feminista requer que nós, professores, exploremos com nossos alunos nossas biografias individuais, os eventos históricos e as relações de poder que modelaram e restringiram nossas vidas. Em virtude dessa perspectiva feminista e crítica, meu trabalho se preocupa com várias questões: que tipo de visão humana e social impele nosso trabalho educacional? Como podemos compreender, por meio do conhecimento adqui-

rido, o que significa viver vidas mais livres e com mais poderes? Como podemos redefinir a educação estética de forma a torná-la significativa para a luta por uma existência mais justa e afetuosa?

O que se segue é uma exploração dessas questões como eu as experimentei no desenvolvimento de uma pedagogia para o ensino da dança (em todo o ensino fundamental) numa faculdade particular de estudos liberais para mulheres, no sul dos Estados Unidos, onde sou coordenadora do curso de formação de professores de dança.

Quebrar a forma

Permitam-me começar com uma história. Eu estava no escritório de um dos meus professores do doutorado, discutindo o significado da dança, quando ele me perguntou: "O que você acha do seu corpo (como dançarina)?" Minha resposta imediata foi: "Não penso sobre meu corpo". Depois de refletir, disse: "Bom, sabe, na dança, só se pensa realmente no corpo em termos técnicos. Isto é, quão bem você faz alguma coisa tecnicamente". Só mais adiante em meus estudos foi que percebi a verdade do que dissera, uma verdade estabelecida sobre minha própria experiência de dança. O corpo, para o dançarino, era uma ferramenta, um instrumento objetificado em benefício da dança (Shapiro, 1991).

O que eu não entendi na ocasião foi a possibilidade de o corpo ser visto como sujeito - aquele que guarda a memória da vida de uma pessoa, que define a identidade racial de alguém, sua existência com base nas diferenças de gênero, sua base histórica e cultural, e, na realidade, a própria materialidade da existência. Esse corpo que tratei como um objeto para alcançar a perfeição, visual e técnica, pode ser uma fonte rica de conhecimento. Como afirma Susan Bordo, "o corpo é visto, alternativamente, como o veículo do fazer e refazer humano do mundo, constantemente mudando de lugar, capaz de revelar infinitamente novos "pontos de vista" sobre as coisas" (1990, p. 144). Discutir a objetificação do corpo na dança levou-me a aprofundar a reflexão sobre o propósito da dança na educação e o papel da dança na sociedade.

Uma das dimensões importantes da pesquisa feminista é a proeminência das experiências de vida das mulheres. Seus temas de estudo, suas idéias e suas preocupações são considerados com seriedade. As mulheres falam por si mesmas e interpretam experiências por meio de seu próprio conhecimento. Elas são tidas como sujeitos de conhecimento (Thomas, 1993, p. 75).

Por que mencionar pesquisa a esta altura? Porque o objetivo de tal metodologia passa a ser o exame crítico das forças sociais e culturais e dos discursos de poder que constróem nosso ser no mundo. Ela reflete as primeiras intenções do feminismo de "conscientizar" com o objetivo de compreender e tornar possível a mudança. Na pedagogia, ela se traduz em uma abordagem centrada no aluno, na qual a experiência pessoal é validada e propicia um núcleo em que os estudantes podem se basear para refletir criticamente sobre aquelas experiências em relação ao mundo em que vivem.

O segundo ponto principal dessa metodologia é a revelação do pesquisador como agente ativo naquilo que vem a conhecer. Ao contrário da pesquisa positivista, as preocupações e as experiências do pesquisador são levadas em conta. Por exemplo, minhas ex-

periências de dança e ensino modelam as questões que coloco para meus alunos. Além disso, entendo as limitações de minhas experiências ou de minha “história de vida”, como Sue Middleton as denomina (p. 140). Esse reconhecimento está diretamente relacionado às questões de multiculturalismo.

Com a descoberta da voz e do conhecimento situacional e relacional, vem também a percepção da multiplicidade e da pluralidade da experiência humana. Como podemos ter igualdade e distinção? Como pode acontecer “a descoberta da própria voz” e a criação de um *self* no meio de outros *selves*? Como, pergunta Maxine Greene, “ao educar para a liberdade, podemos criar e manter um mundo comum” (1988, p. 116)? Como a questão do objetivo do ensino da dança se liga a questões de liberdade humana e de mundo comum?

Nunca questioneei a relação que tinha com meu próprio corpo até que formulei essa pergunta. Nunca questionara a objetificação de meu corpo ou a abstração de minhas próprias experiências de vida na dança até aquele momento. Jamais considerara como o corpo registra as relações de poder da forma descrita por Michel Foucault (Ramazanoglu, 1993) ou como, de acordo com as ponderações de Sondra Fraleigh (1987), o corpo vivido é experimentado na dança. Baseada nessas reflexões, comecei a redefinir o propósito da dança, deslocando-me de uma linguagem técnica para uma linguagem preocupada com a libertação humana. As diretrizes foram dadas por minhas próprias experiências e pelas experiências de intelectuais feministas e críticos.

Ao resistir à objetificação do corpo, comecei a entendê-lo como o lugar para a reflexão crítica sobre a vida de uma pessoa. Minha intenção passou a ser relacionar o vocabulário do movimento com as experiências dos alunos, estivessem eles na pré-escola ou nos últimos anos da escola secundária. Com base no trabalho de Sue Stinson (1988), procurei maneiras de conectar o currículo do movimento com as vidas dos alunos, utilizando a dança como veículo para o autoconhecimento e o conhecimento social. Além disso, como dançarina e coreógrafa, também entendi a importância de alimentar componentes imaginativos e criativos. Aqui, essas qualidades humanas são entendidas num sentido muito mais amplo, ao contrário de muitas discussões e trabalhos artísticos que as definem estreitamente como dom artístico. Elas são reveladas como o poder subjacente de rever e recriar o mundo em que vivemos (Shapiro, no prelo).

Tal perspectiva exige uma valorização muito maior do desenvolvimento da imaginação e dos poderes criativos. Eles podem agora ser entendidos como poderes que já não estão confinados ao palco, à tela ou à rocha, são lançados no mundo como expressões de quem somos e de quem queremos ser.

Minha crença nesse tipo de valorização da imaginação e da criatividade infantil tornou-se o componente principal de meus compromissos filosóficos. Comecei a conhecer o poder da dança, não para entretenimento, não para auto-estima ou auto-realização, não como ferramenta de boa aparência, mas por suas possibilidades de enriquecimento das qualidades críticas, criativas e morais dos alunos. Ao me tornar feminista, comecei a desenvolver um programa de formação em ensino da dança (Bartky, 1990). O que se segue é uma descrição breve de algumas das premissas das filosofias crítica e feminista com as quais me preocupei e que utilizei para estruturar meu programa de estudo.

Integração do conhecimento - *self*, dança e ensino

“Todo conhecimento é construído, e o conhecedor é parte íntima do conhecido”.
(Belenky, 1986, p. 137)

O ato de vir a conhecer é um ato apaixonado. Belenky (1986, pp. 140-141) escreve sobre o ato de tornar o inconsciente consciente; consultando e ouvindo o *self*; dando voz ao não dito; ouvindo os outros; mantendo-se alerta para todas as correntes e contracorrentes da vida; e imaginando o que poderia ou deveria ser, seja *self*, outro ou mundo. Tudo se torna uma força integrada, que entra no conhecedor em união com aquilo que será conhecido. Tal união implica responder sensivelmente a situações e contextualizar pensamentos, sentimentos e idéias. Neste ato de resposta, o indivíduo também “assume responsabilidade” por suas opiniões. Uma opinião é mais do que um exercício do intelecto, é um compromisso; algo por que viver (Belenky, 1986, p. 149). Uma reação moral está implícita. A natureza do ato de conhecer pode ser entendida como aquela que envolve o coração e a mente e está situada no reino da moralidade.

Para o ensino feminista, a pedagogia tradicional do “treinamento da mente”, que se fia no conhecimento abstrato e na regurgitação da memória, deve ser desafiada. Para transmitir uma pedagogia feminista, o conhecimento do corpo, entendido no sentido de “memórias corporais”, deve ser incluído. São as memórias corporais que na verdade guardam as experiências de vida: lembrar de meu pai é lembrar a estatura e o poder que ele evocava quando voltava para casa às cinco horas, todos os dias, vestindo seu terno escuro, sua camisa branca passada e sua gravata, exatamente quando minha mãe acabava de colocar a mesa para a refeição noturna, sempre concatenada com a chegada dele e à espera de que ele ocupasse seu lugar na cabeceira.

Definir um salto é expressar um sentimento corporal que expressa modos contraditórios de ser - o de ser enraizado e o de ser livre, que representam nossos desejos de ter ambos. Lembrar do aroma da comida da cantina da escola é lembrar de mim, criança, treinando para ser pontual, ficar em fila indiana, sentar sem me mexer, comer rápido, não rabiscar e não sonhar acordada - em suma, ser uma “boa menina”, que sabe seguir regras, não criar problemas e ver o corpo como algo a ser administrado. Viver com meu corpo feminino, dentro dele e por meio dele é fazer isso em relação às imagens objetificadas de mulheres que encontramos em revistas de moda, nas ruas e na televisão.

Nossos corpos proporcionam um mapeamento emocional de quem somos e de como fomos modeladas pela sociedade dominante. A exploração das memórias ou dos sentimentos corporais, como Audre Lorde (Weiler, 1991, p. 464) sugere, pode nos levar à análise e à ação. Lorde insiste que a realidade mais profunda do sentimento está bem próxima do significado do que é ser humano. Ela questiona a profundidade do entendimento crítico que depende de métodos racionais ou abstratos de conhecimento. Como Freire, Lorde mantém a fé na possibilidade de que os seres humanos possam criar novas formas de ser no mundo baseadas na luta coletiva e na capacidade humana de sentir (p. 464). Kathleen Weiler afirma: “Essa validação do sentimento pode ser usada para desenvolver fontes poderosas de ensino feminista politicamente dirigido” (p.465). As mulheres precisam examinar de forma concreta o que viveram em seus próprios corpos.

Lembro-me de um incidente ocorrido no verão passado, quando uma educadora da área da dança, que estava fazendo meu curso de férias denominado "Corpos de conhecimento: Narrativa do *self*", perguntou retoricamente: "O que devo fazer com esses alunos nos últimos dias de aula? Não consigo que façam nada. Eles ficam tão rebeldes". Em resposta, sugeri que ela os fizesse criar movimentos sobre seus sentimentos a respeito do fim das aulas, do fim da primeira parte da escola fundamental (crianças de 10-11 anos), sobre suas experiências e suas reflexões sobre fins ou finalidade. A frustração dela ao tentar "fazê-los aprender" um currículo determinado fora de contexto é típica na educação e na dança.

Quando olhamos criticamente, começamos a entender que nossos sistemas educacionais fazem pouco no que tange ao conhecimento relacional, à conexão da vida dos alunos com o currículo, à valorização das opiniões dos alunos, ao processo de compreensão do *self* e da sociedade em relação à ideologia dominante, ou à assistência ao desenvolvimento dos alunos como seres humanos críticos e criativos preocupados com questões sociais mais amplas. Quando me voltei para o ensino da dança, essas questões contribuíram para a formulação de minha intenção de desenvolver um programa preocupado em dar poder aos alunos em uma pedagogia do ensino da dança que fosse libertadora.

Estruturação do programa: Três áreas de interesse

Ao estruturar meu programa, comecei com a premissa da dança criativa, que enfoca a criança como ser criador. Extraídas de meu conhecimento das perspectivas crítica e feminista, três áreas de interesse precisavam ser cobertas. A primeira dessas áreas de interesse implica um ponto de vista sobre o ensino da dança. Tal ponto de vista se baseia em minhas próprias experiências na dança como processo de libertação. Como mulher, sentia-me livre, forte, capaz de controlar meu corpo quando dançava. Mesmo assim, nas situações da realidade cotidiana, a dança nada fez para mudar minha vida ou o mundo social ou político em nenhuma dessas áreas. Minha dúvida passou a ser: "Como a dança poderia se tornar uma pedagogia libertadora?"

Baseando-me na pedagogia crítica, comecei a relacionar a Estrutura de Movimento de Laban (um vocabulário de movimento determinado pelo Sistema de Escolas Públicas da Carolina do Norte como currículo básico para o ensino da dança) com as experiências dos alunos, tanto no sentimento como na ação. Entrelaçando o vocabulário de movimento com as preocupações, os receios e os sonhos deles no mundo real, os estudantes foram capazes de explorar a si mesmos, aos outros e ao mundo por meio do movimento. Por exemplo, explorando o movimento do conceito de tempo, um plano de aula pode ser desenvolvido a fim de ensinar as qualidades de rápido e lento. Os alunos são dirigidos por meio de aquecimento, combinações e explorações que os fazem experimentar movimentos rápidos e lentos, e pergunta-se a eles o que "acontece no corpo" quando se movem rápida ou lentamente.

A conexão com a forma como os alunos experimentam o tempo depende, é claro, da idade deles. Imagine que você esteja trabalhando com alunos da escola secundária. Para estimulá-los a refletir sobre as próprias vidas e a construção social do tempo, faça-os proferir frases (enquanto você as escreve no quadro) que usamos para indicar tempo, isto é, matar tempo, economizar tempo, controlar o tempo, passar o tempo, limites de tempo,

fora de compasso, o tempo todo, pontualmente, e assim por diante. Dessas frases, eles vão explorar duas ou três, “criando” suas improvisações e compartilhando-as como composições informais.

Pedagogicamente, a parte importante da aula é, depois das composições, prosseguir com uma discussão que ajude os alunos a pensar criticamente sobre a questão e estabelecer conexões com as experiências deles. Aqui, várias questões poderiam ser escolhidas como foco. Dei essa aula escolhendo discutir a relação entre linguagem e vida, ou a forma como podemos compreender nossos valores culturais por meio das metáforas que usamos. Nessa discussão, relacionávamos a maneira como experienciamos o tempo com sua mercantilização e, em seguida, discutíamos idéias de “ter” e “ser” numa cultura dirigida pelo consumo.

É uma pedagogia que exige auto-investigação, um processo de *currere*, como William Pinar (1978) o denomina. *Currere*, como modelo de currículo, envolve tanto o professor como o aluno na lembrança de suas experiências como o mínimo de preparação possível (Taylor [Shapiro], 1991, p. 144). É tanto pessoal, pois se volta para o íntimo e para a reflexão, como social, pois essa percepção afetiva é reconectada ao fato de estar no mundo. A busca não visa a rendição ao subjetivo, mas a formalização do mundo em que vivemos. A tentativa é a constituição de um ser humano que seja educado no processo de reflexão crítica para o autoconhecimento e, portanto, capaz de fazer escolhas conscientes. Quando relacionada à idéia de uma educação libertadora, ela pode se tornar uma re-expressão com o coração - uma voz que fala com base na experiência vivida.

O que muitos educadores críticos nos têm ajudado a compreender é que não há ensino sem valor. Portanto, devemos entender o “currículo oculto” - isto é, *todas* as coisas que são aprendidas numa situação de ensino-aprendizagem, cuja história nos é contada nos livros didáticos: que gênero, classe social ou etnia é mais valorizado na sala de aula ou no estúdio de dança? Toda educação envolve o ensino de um ponto de vista moral e político. Portanto, a busca começa no *self*: “No que acredito? Que tipo de mundo este deveria ser? O que valorizo na existência humana?”. Na minha opinião, o propósito da educação não é simplesmente entender o mundo, mas mudá-lo. É a radicalização da razão que inclui a estética como colaboradora da possibilidade de transformação humana.

Isso nos traz à segunda área de interesse: o corpo. Terry Eagleton (1990) escreve: “Há alguma coisa no corpo que pode se revoltar contra o poder que nele se inscreve” (p.28). Paradoxalmente, a dança se refere ao corpo e não se refere ao corpo. O ensino da dança refere-se ao movimento do corpo em relação a uma estrutura de movimento, mesmo assim não tem levado em conta, seriamente, a conexão entre movimento do corpo e vida da criança. Como mencionado anteriormente, o corpo, nas teorias feminista e pós-moderna, passa a ser visto como o material pessoal sobre o qual as inscrições ou os discursos específicos da cultura se implantam. Ler o corpo, no ensino da dança, é ver os valores da cultura de onde ele provém.

Nas tradições ocidentais, o corpo na dança é discutido em seu tamanho, sua forma, sua técnica, sua flexibilidade, e sua vida. É um objeto biológico e fisiológico. Em oposição a isso, em meu trabalho, o corpo é, antes de tudo, visto como sujeito inscrito pelos significados e valores culturais de nosso tempo. Ele se torna um veículo para compreender a opressão, a resistência e a libertação. Essa mudança de conhecimento desincorporado para conhecimento incorporado questiona a pedagogia tradicional da dança. A questão do conhecimento transforma a relação entre professor e aluno. O objetivo da experiência de apren-

dizagem se desloca de conhecer o vocabulário do movimento, em nome da criação da dança, para compreender a si mesmo, aos outros e a um mundo mais amplo para a possibilidade de mudança.

Por exemplo, como educadora-professora, estou interessada em que meus alunos aprendam como encaminhar sensivelmente questões de diferença. Compartilho com eles o livro *People*, de Peter Spier. Esse livro tem páginas com imagens diferentes de seres humanos, de olhos, roupas e crenças religiosas a narizes, tipos de cabelo e arquitetura. A mensagem é simples, mas importante para crianças: a diferença é melhor, a mesmice é chata. No todo, a mensagem é que é necessário o respeito à diversidade. Em seguida, conversamos sobre como eles, educadores da área da dança, podem desenvolver um plano de aula utilizando esse livro com as crianças pequenas, para discutir e criar movimentos que contemplem as questões de diferença, e como criamos a idéia de pessoas que consideramos como os "outros". Eles pensam sobre que tipo de experiências seus alunos possam ter tido, sobre que mensagens culturais importantes gostariam que eles refletissem, e sobre o que é adequado no tocante ao desenvolvimento.

Um dos planos criados usava o conceito de movimento da forma e o conceito corporal de narizes. As crianças fizeram frases descritivas de narizes, como comprido, curto, largo e fino, então, o professor as levou a explorar formas usando as palavras que haviam escolhido. "Narizes escorrendo" foi usada para desenvolver movimentos locomotores que poderiam ser narizes que escorriam pouco ou narizes que escorriam muito (isso não tem muita graça para adultos, mas é transgressivamente engraçado para crianças pequenas). A frase final de dança foi forma, movimento, forma, movimento e forma final. Um retorno tanto ao conceito de movimento da forma como ao conceito cultural de diversidade finalizou a aula.

Para meninas de 14 a 18 anos, um tema gerador é o da imagem do corpo. Minhas alunas e eu discutimos as imagens de mulheres encontradas em revistas e que tipo de valores culturais essas imagens refletem. Pedi a elas que planejassem uma aula de improvisação com alunos da escola secundária baseada nas imagens de corpos de mulheres, que criariam uma oportunidade para um diálogo crítico ao revelar os efeitos nocivos dessas imagens. Elas teriam de incluir uma reflexão escrita do corpo, pedindo aos alunos que imaginassem seus corpos e escrevessem uma descrição da parte do corpo na qual mais se concentravam.

Com base nessas reflexões, as alunas usaram suas descrições para explorar tipos de movimento e criar composições. Novamente, o fim da aula foi uma discussão em que as alunas expressaram seus pensamentos e sentimentos em um diálogo dirigido pela professora, que ajudou a trazer para o plano consciente questões sobre anorexia e bulimia, e que questionou por que vivemos numa cultura que valoriza essa imagem específica da mulher. Para as alunas em torno de 10 anos de idade, questões de grupinhos, competição, violência e machismo são exemplos de temas relevantes a partir dos quais desenvolvi currículos.

Uma educadora da área da dança que assistia minha aula sobre teoria e métodos de ensino de dança, uma noite, disse: "Uau! Isso abre um mundo inteiramente novo no currículo". A vida dos alunos torna-se o núcleo do currículo; o conteúdo do estudo passa a ser o veículo para a reflexão e a compreensão críticas. Sim, é um mundo inteiramente novo de currículos preocupados com "justiça poética" e um ato radical de amor, necessário para expressar a solidariedade humana, para dar vida às relações mútuas - para fazer justiça. É, como Sharon Welch (1985) a denomina, uma poética da revolução, a expressão de nossas almas, de nossos desejos de integridade, reciprocidade e autotranscendência.

A vida é um princípio, não uma coisa. O corpo não é vida, é uma manifestação da vida; tocar e ser tocado guarda lembranças de contato humano. O toque afetivo traz com ele a esperança de fraternidade. Com amor, confirmamos e somos confirmados. Na luta sociopolítica contra a morte pela fome, a doença, a exploração, a guerra, a destruição da Terra e a desesperança, há uma grande e crescente necessidade de nossa capacidade de nos tornar “corpos repletos” de amor (Taylor [Shapiro], 1991).

A recuperação da importância do corpo foi uma das mais preciosas conquistas do pensamento radical recente (Terry Eagleton, 1990, p. 7).

Uma terceira área de interesse é o encaminhamento da questão “por que estamos ensinando?” Que tipo de ação humana está implícita na forma como ensinamos dança a crianças pequenas? No pensamento educacional crítico, há uma distinção abrangente entre “escolarização” e educação. Na educação, a questão central é a do ser - ou como se vive no mundo. A mudança do conhecimento orientado epistemologicamente para o conhecimento ontológico reafirma a conexão entre a educação e a realidade que se vive. Novamente, é à realidade que experienciamos que a educação deve visar e revisar. Assim como fazemos ao trocar de roupa, a educação deve olhar no espelho social e reconhecer as relações entre as quais estão nossos valores sociais e o que estamos ensinando. E deve fazê-lo com a idéia da possibilidade de limpar o guarda-roupa, prestando a atenção às novas roupas que escolhemos para vestir.

Rapidamente, toquei em aspectos tanto da pedagogia crítica como da pedagogia feminista. Juntas, elas compartilham da crença na capacidade de cada pessoa para entender e criticar suas próprias experiências e a realidade social sobre a qual repousa qualquer projeto de transformação pedagógica e social (Weiler, 1988, p. 23). O que é significativo é a crença na capacidade dos indivíduos de agir e reagir sobre o mundo social em que vivem. É a educação como práxis, como ato emancipador, que responde a essa terceira preocupação. Maxine Greene reitera essa idéia, afirmando: “Preocupo-me em encontrar maneiras de tirar os alunos da apatia, despertando-os para a consciência crítica e para a possibilidade de “práxis” no mundo do qual fazem parte” (1981, p. 303).

Liberdade é uma forma de viver - uma práxis, entendida como possibilidade de dar significado a uma vida pelo processo de fazer conexões. Práxis, no sentido crítico, é uma ligação entre as duas faces do pensamento e do ser - um “cimento moral”, já que pensamento e sentimento combinam-se em uma compreensão apaixonada do interesse humano. David Purpel (1989) proporciona uma compreensão dos aspectos críticos, criativos e morais da educação:

Realmente, a essência da educação pode ser vista como crítica, já que seu propósito é ajudar-nos a ver, ouvir e experimentar o mundo mais clara e completamente, e com mais discernimento... Um outro aspecto vital do processo educacional é o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, que nos capacita não só a entender, mas também a construir, fazer, criar e recriar nosso mundo... Estamos falando de uma visão que possa iluminar o que estamos fazendo e o que podemos conquistar... As questões sobre o que essa nossa visão é e o que ela deveria ser são, de fato, as questões mais cruciais e básicas que enfrentamos (p. 26-27).

Conclusão

E, assim, termino onde comecei. A educação na área de arte pode ser um lugar onde os estudantes façam conexões entre o pessoal e o social; desenvolvam suas habilidades perceptivas, imaginativas e sensuais; encontrem suas próprias vozes; validem seus sentimentos e sua capacidade de compaixão; e adquiram poder por meio da afirmação de sua capacidade de serem co-criadores do mundo em que vivem. Conforme compreendi o poder do ensino da dança de se tornar uma experiência transformadora, fiquei mais convencida de que nós, como educadores dessa área, temos um dom único. Temos a oportunidade de trabalhar com crianças pequenas de modo a afirmar suas identidades, desafiar as suposições que elas dão como certas (Greene, 1978), e transmitir a elas um sentido de ser no mundo que seja compassivo, crítico, criativo e ligado a uma visão de justiça social.

Essa é uma estética enraizada numa sensibilidade transformadora (Marcuse, 1969). E a beleza é uma característica essencial da liberdade. Embora no sentido marcusiano, “a forma da liberdade não é simplesmente autodeterminação e auto-percepção, mas, sim, a determinação e a percepção de objetivos que engrandecem, protegem e unem a vida na Terra” (p. 46). E a beleza, aqui, deixa para trás a idéia da beleza etérea abstrata, aquela que pertence ao reino da liberação dos sentidos. A educação artística, então, torna-se revolucionária, pois nos mostra a realidade - o que a vida “é” - de modos que elevam nossa percepção dela e nos apresentam imagens “do que poderia ser”.

Em todos os cursos que dou - apreciação da dança, técnica da dança, coreografia, teoria e métodos de dança, fundamentos sociais da educação americana e desenvolvimento de currículo -, pode ser encontrado um fio comum, que une as dimensões críticas, criativas e morais da pedagogia crítica e feminista como um processo de liberação humana que se preocupa com todos os seres vivos.

O que experimento trabalhando com essas mulheres que buscam uma formação em dança tem sido significativo e transformador para elas e para mim. É um diálogo constante que entra e sai de nossas vidas, de nossas feridas e doenças, bem como de nossas esperanças e de nossos sonhos. Quando terminei meu último projeto coreográfico, “*Eating*” (“Comer”), que enfoca a relação das mulheres com a comida, lembaram-me de que esse é um processo de liberação, uma luta constante pela liberdade que reúne a possibilidade de romper com a idéia coisificada da dança, que pode talvez fazer o corpo se mover, e o compromisso apaixonado com a própria vida e a responsabilidade pelos outros e pelo mundo.

Referências bibliográficas

- Bartky, S. (1990). *Femininity and domination*. Nova York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Belenky, M.; Clinchy, B.; Goldberg, N. e Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. Nova York: Basic Books.
- Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism, and gender-skepticism. In: L. Nicholson (org.). *Feminism/Postmodernism*. Nova York: Routledge, Chapman and Hall, Inc., pp. 133-156.
- Eagleton, T. (1990). *The ideology of the aesthetic*. Cambridge: Basil Blackwell Inc.

- Fraleigh, S. (1987). *Dance and the lived body*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Freire, P. (1988). *Pedagogy of the oppressed*. Nova York: Continuum Publishing Company.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. Nova York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1981). The humanities and emancipatory possibility, *Journal of Education* 163 (4), pp. 287-305.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Nova York: Teachers College Press.
- Marcuse, H. (1969). *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press.
- Middleton, S. (1994). *Educating feminists*. Nova York: Teachers College Press.
- Pinar, W. (1978). Currere: Towards reconceptualization. In: I. Gress, Jr. e D.E. Purpel (orgs.). *Curriculum and introduction to the field*. Berkeley: McCutchan Publishing Corp., pp. 526-545.
- Purpel, D. (1989). *The moral and spiritual crisis in education*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Ramazanoglu, C. (org.) (1993). *Up against Foucault*. Londres: Routledge.
- Shapiro, S. (1991). Dance in a time of social crisis: Towards a transformational view of dance education. Anais "1991 Conference of Dance and the Child International".
- Shapiro, S. e Shapiro, S. (no prelo). Silent voices, bodies of knowledge: Towards a critical pedagogy of the body, *Journal for Curriculum Theorizing*.
- Spiel, P. (1980). *People*. Nova York: Doubleday.
- Stinson, S. (1988). *Dance for young children*. Virginia: Alliance for Health, Physical education Recreation and Dance.
- Taylor [Shapiro], S. (1991). *Reclaiming our bodies: Towards a sentient pedagogy of liberation*. Tese de doutorado. Universidade da Carolina do Norte, Greensboro.
- Taylor (Shapiro), S. (1991). Dance in a time of social crisis: Towards a transformational view of dance education. In: S. Stinson (org.). *Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child International*, pp. 282-290.
- Thomas, H. (1993). *Dance, gender and culture*. Nova York: St. Martin's Press.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Weiler, K. (1991). A feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review* 61 (4), pp. 449-474.
- Welch, S. (1985). *Communities of solidarity and resistance*. Nova York: Orbis Books.