





ORGANIZAÇÃO  
Airton Tomazzoni  
Cristiane Wosniak  
Nirvana Marinho

# ALGUMAS PERGUNTAS SOBRE DANÇA E EDUCAÇÃO

NOVA<sup>®</sup>  
LETRA  
GRÁFICA & EDITORA

Joinville/SC – 1ª edição/2010

Copyright©2010

Organização  
Airton Tomazzoni  
Cristiane Wosniak  
Nirvana Marinho

Revisão  
Walter Queiroz Guerreiro

Diagramação e Impressão  
Nova Letra Gráfica e Editora Ltda.  
47 3325-5789

S471 Algumas perguntas sobre dança e educação /  
Organizadores: Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho  
– Joinville: Nova Letra, 2010.  
228 p.  
Vários autores  
ISBN: 978-85-7682-484-8  
1. Dança. I. Tomazzoni, Airton. II. Wosniak, Cristiane.  
III. Marinho, Nirvana.

CDD 793.3

CDU 793.3

## sumário

Prefácio .....	7
Apresentação .....	11
Homenagem .....	19
Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações Isabel Marques .....	23
A tal “Dança Criativa”: afinal, que dança não seria? Márcia Strazzacappa .....	39
A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa Kathya Maria Ayres de Godoy .....	47
Centros de formação: o que há para além das academias? Cássia Navas .....	57
Onde se produz o artista da dança? Ana Terra .....	67
Curso Profissional de Nível Técnico em Dança – o que eles formam? Ângela Ferreira .....	77
Mestres de balé, escolas de bailado: uma realidade política Nirvana Marinho .....	85
A dança depois da universidade: e agora? Thereza Rocha .....	93
Alunos egressos dos cursos de graduação em dança: onde eles estão agora? Lilian Freitas Vilela .....	105
Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? Cristiane Wosniak .....	121

## TRABALHOS ACADÊMICOS

Laban: O ensino da dança para crianças na segunda infância dentro do ambiente escolar Ana Lucia Victorasso Gouveia.....	139
Projeto EducARTE: uma tentativa de introdução da Dança como instrumento de Educação na rede municipal de Campinas - SP Carina Pereira e Talitha Mesquita.....	145
A transdisciplinaridade e a dança no espaço escolar Daisy Maria Victor.....	151
A escola de dança e a construção social da habilidade de dançar Ivana Deeke Fuhrmann .....	157
A dança-educação: instrumento de permanência dos alunos no espaço escolar João Batista da Silva Junior .....	163
Saberes da dança: entre a universidade e o espaço da periferia urbana Karenine de Oliveira Porpino.....	169
A dança na escola e as imagens: relações possíveis Lana Costa Faria e Warla Giany de Paiva.....	175
Rudolf Laban e o estudo coreológico: possibilidades para o ensino da Dança Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio .....	181
Brinquedo e a Dança Luciana Gomes Alves.....	187
Ensino de dança e novas tecnologias: existe uma fronteira? Mirza Ferreira .....	193
O pas de deux de Pina Bausch com Paulo Freire: uma proposta para a dança/educação contemporânea Odailso Berté.....	199
Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê Rousejanny da Silva Ferreira .....	205
Pedagogia crítica aplicada à dança no Ensino Fundamental Scheila Mara Maçaneiro .....	211
O que dizem os corpos quando dançam? por uma consciência cênico-vivencial Teodora de Araújo Alves.....	217
Corpo Contemporâneo – Caminhos para a Versatilidade Vivian Vieira P. Barbosa.....	223

**Prefácio**





O que tem modificado o mundo, desde os primórdios da civilização, não são as respostas dadas pelos sábios de plantão, mas as perguntas, óbvias ou inteligentes, que nos levam a pensar, refletir, buscar soluções e nos posicionar sobre os mais diversos assuntos. Na terceira edição dos Seminários de Dança, mais um dos eventos abrigados sob o grande guarda-chuva que se tornou o Festival de Dança de Joinville, vinte foram as perguntas sobre o tema Dança e Educação que motivaram professores, pesquisadores e bailarinos a discutir sobre como, com quem e onde se ensina dança hoje, no Brasil.

O Festival de Joinville, que começou como um evento essencialmente competitivo entre escolas de dança dos mais diversos gêneros, tem ampliado ano a ano sua abrangência. Aproveitando o chamariz da competição que movimenta as academias do Brasil, a direção executiva e o conselho artístico investiram na questão pedagógica, ampliando e qualificando os cursos promovidos durante o Festival. Assim, há três anos foram criados os Seminários de Dança.

Hoje, múltiplos são os públicos de dança que se interessam em vir a Joinville, uns para dançar, outros para assistir aos espetáculos e muitos para aprimorar o conhecimento sobre dança. Temos muito orgulho de ver o Festival de Joinville como ponto de encontro de todas as tribos. Talvez a questão mais difícil para nós seja fazer com que essas tribos conversem entre si e deixem de ser verdadeiros guetos. Algumas são água e óleo, não se misturam.

Não temos nenhum interesse em sermos e/ou termos unanimidade, mas, sim, incentivamos o debate e a controvérsia, com a plena consciência de que o crescimento qualitativo de Festival se deve a sabermos ouvir e refletir sobre as mais diversas questões que entremeiam as multifacetadas atividades dos onze dias de programação. Cada vez mais nos preocupamos com avanços que resultem em conquistas permanentes para a cidade de Joinville e para a dança brasileira. Os cadernos dos Seminários são o resultado da reflexão

acadêmica sobre o atual estágio da dança contemporânea e os cenários futuros.

Nossos mais sinceros agradecimentos à comissão organizadora formada por Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak e Nirvana Marinho, que formataram e conduziram com competência e dedicação os Seminários de Dança 3 - Algumas Perguntas sobre Dança e Educação.

*Ely Diniz*

*Presidente*

*Instituto Festival de Dança de Joinville*

## **Apresentação**



**E**m sua terceira edição, os Seminários de Dança abordaram o tema dança e educação, com o título “Algumas Perguntas Sobre Dança e Educação”. Com a proposição de ‘perguntas’, que sinalizam uma metodologia de encontro, mas também uma maneira instigadora de reunir diversos pontos de vista sobre nossa prática neste campo, os profissionais convidados do seminário foram encorajados a refletir sobre tais questões:

Artes-educações: as abordagens são mesmo plurais?

Dança-educação ou dança e educação?

A tal ‘dança criativa’: afinal, que dança não seria?

A dança na escola: o que já se sabe sobre esse diálogo?

Quem pode mesmo ensinar ballet?

Grandes mestres: podemos duvidar deles?

Centros de formação: o que há para além das academias?

Onde se produz o artista da dança?

Cursos técnicos profissionalizantes de dança: o que eles formam?

Ensino de dança à distância: que possibilidade de formação é essa?

A implementação da técnica *Royal Academy of Dancing* e a Escola Bolshoi no Brasil: dança tem *franchising*?

Escolas públicas de bailado: qual seu lugar no mundo de hoje?

A dança depois da universidade: e agora?

Alunos egressos (dos cursos de dança): onde estão eles agora?

Bacharelado ou Licenciatura: quais são as urgências de cada um?

O que pensam e escrevem os jovens educadores?

Os Seminários de Dança, no ano de 2009, reuniram, em quatro dias, renomados profissionais em Conferências, Exercícios, Conversas partilhadas, Provocações, além dos debates abertos, organizados em eixos temáticos: arte-educação & dança-educação & dança e educação, ensino de dança: formal e/ou não-formal, dança e universidade: diálogos improváveis e trabalhos acadêmicos.

O resultado dessas reflexões acerca da dança e educação, agora reunidas nesta publicação, permitem que, a exemplo das edições anteriores, as intervenções, opiniões, posicionamentos e exercícios críticos ocorridos no evento ganhem um novo suporte, a palavra escrita, ampliando as estratégias de compartilhamento das informações e experiência decorrentes do encontro. Portanto, além de registrar, este livro também é uma tática política de visibilidade do encontro.

O universo complexo do ensino formal ou não formal da dança serve como eixo norteador para que as 'perguntas' possam contribuir para as reflexões acerca desses diferentes contextos de formação, as relações entre eles e a pluralidade de experiências decorrentes da relação ensino-aprendizagem da dança. Reunimos teóricos e mestres, dançarinos e estudantes, pesquisadores e professores do âmbito escolar, universitário, acadêmico e vindos de regiões diversas, incluindo as Norte e Nordeste. Foi tal a intensidade do encontro que evidenciou a necessidade de se discutir esse amplo universo, embora tão fértil, ainda parece privado de oportunidades de discussão.

### **TRABALHOS ACADÊMICOS**

Os Seminários de Dança 3, a exemplo da edição anterior, abriram um espaço importante para a apresentação e publicação de trabalhos de pesquisa acadêmica na área temática: dança e educação. Quinze trabalhos foram selecionados e apresentados em duas mesas redondas simultâneas e comentados por pesquisadores da área. Os trabalhos selecionados foram incorporados a esta publicação e contém diferentes estágios de pesquisa provenientes de diferentes instituições e espaços culturais do país.

Este livro dá seguimento à série de publicações decorrentes do evento Seminários de Dança, sendo o primeiro volume intitulado: **História em movimento: biografias e registros em dança**. O segundo volume denominou-se **O que quer e o que pode [ess]a técnica?**

Estas publicações vêm consolidando o espaço destinado a estudos e pesquisas em dança no Festival de Dança de Joinville.

### **HOMENAGEM**

A exemplo das edições anteriores, o Seminários de Dança referenciou profissionais da dança nacional. O homenageado nessa segunda edição foi o bailarino, coreógrafo e *maître de ballet*, Jair Moraes, por sua destacada e constante atuação artística e pedagógica.

### **ARTIGOS DO SEMINÁRIOS DE DANÇA 3, 2009**

No texto **Dança-educação ou dança e educação**, decorrente da conferência nº1, a autora Isabel Marques aborda aspectos conceituais sobre a concepção de contato e encontro para Paulo Freire, fazendo dialogar teorias e práticas para o ensino de dança no ambiente escolar.

Em **A tal dança Criativa: afinal que dança não seria?**, Márcia Strazzacappa, a partir do exercício nº 1, apresenta a relação entre dança formal e a não formal, assim como a relação professor-aluno. São confrontados os personagens dessa relação e a autora questiona sobre o papel do ensino da dança frente aos estímulos e modismos de hoje. Além de um panorama histórico da dança, o artigo contribui para a discussão uma vez que coloca o professor, instrutor, mediador, ou seja, o adulto responsável por recriar, junto à criança, processos de exploração, interação e iniciação à dança.

A autora Kathya Godoy, a partir da Conversa nº 1 – que foi realizada em parceria com Márcia Strazzacappa – apresenta um projeto de ação cultural na escola, onde procura desenvolver a linguagem artística dança para crianças da rede municipal de ensino da zona oeste da cidade de São Paulo. Seu artigo **A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa?** prevê uma possibilidade de entrelaçamento entre extensão, pesquisa e ensino, por meio

de ações interdisciplinares. O espaço escolar se constitui, para a autora, em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele, a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimentos que fazem parte de sua vida e de sua inserção na sociedade.

O artigo **Centros de Formação: o que há para além das academias?**, escrito por Cássia Navas, reflete sobre a formação do dançarino através da invenção ou reinvenção de estruturas de ensino. Neste contexto, a autora alega que os poderes públicos têm uma tarefa essencial de propor e investir (inventar) modos de ensino em escolas públicas de ensino médio da arte/dança e de propor (reinventar) estratégias de aprendizado em companhias/grupos de dança, tanto nas privadas, quanto nas oficiais.

A autora Ana Terra, em seu artigo **Onde se produz o artista da dança?**, elucida alguns aspectos da legislação que rege a categoria dos profissionais ou artistas da dança, além de organizar e sintetizar as reflexões que nortearam a sua participação em uma das mesas de conversas do Seminários de Dança 3, quando a autora dialogou com o coreógrafo e diretor da Cia. Ballet de Londrina, Leonardo Ramos e com a pesquisadora e professora do Curso de Dança da UniverCidade, Thereza Rocha. O levantamento e a sistematização dessas informações, que vêm ocorrendo desde 2001, evidenciam uma demanda histórica: informar e conscientizar estudantes e profissionais sobre a importância de lutarem pela autonomia da dança frente às ingerências do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais dos Profissionais de Educação Física na área da Dança. A partir desse e de outros tantos encontros nos quais a autora participou, aborda questões relativas à formação, profissionalização e atuação do artista da dança.

Ângela Ferreira pergunta em **Cursos profissionalizantes de nível Técnico em Dança: o que eles formam?**, por que há tão poucos Cursos Profissionais de Nível Técnico em Dança. Em um país onde o povo tem a dança como um componente forte da sua cultura e onde se profissionalizam



tantos e tão bons bailarinos, só há cerca de dezoito Cursos de Nível Técnico em Dança inscritos no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNCT). Sendo um curso de curta duração e com possibilidade de conclusão para bailarinos com idade a partir de 16 anos, uma vez que precisam ter completado o Ensino Médio, devemos repensar este espaço de formação para oferecer, tanto para os alunos, quanto para as escolas especializadas em Dança, ambientes técnicos de formação profissional.

**Mestres de balé, escolas de bailado: uma realidade política** reúne os apontamentos e considerações de Nirvana Marinho, em um exercício político e ético, ao apresentar duas mesas-redondas que ocorreram nos Seminários de Dança 3. A autora destaca que apresentar é não só compilar todas as informações históricas de mestres e escolas, mas também refletir sobre seu significado no mundo atual. As mesas-redondas foram a Provocação nº 1, assim chamada porque a pergunta aponta para uma questão fundamental no ensino do balé, intitulada “Quem pode mesmo ensinar ballet?”, realizada com os mestres Ricardo Scheir, Guivalde Almeida, Jorge Teixeira e Jair Moraes; e a Provocação nº 2, “Escolas Públicas de Bailado: qual seu lugar no mundo hoje?” com a presença de seus dirigentes e/ou representantes Débora Tadra (PR), Paulo Melgaço (RJ), Esmeralda Penha Gazal (SP) e Patrícia Avellar (BH). Ambos debates foram mediados por Cristiane Wosniak. Ao sublinhar o trabalho feito por estes mestres de dança, aproximando a prática de sua reflexão, repensamos nosso próprio fazer a partir da fala do outro.

Thereza Rocha traz uma visão filosófica e questionadora no artigo **A Dança depois da Universidade: e agora?**, apresentada em sua Conferência, de mesmo título. A autora propõe, de forma instigante, pensar o ainda antes do depois da universidade, implicando na arriscada pergunta: - faculdade de dança, pra que? O artigo aborda também a proliferação da abertura de cursos de graduação em dança em todo o Brasil nos últimos anos (bem-vindos o sejam! – posiciona-se a autora).

O mercado de trabalho para os alunos egressos de cursos de dança é o tema de pesquisa de Lílian Vilela, que em seu artigo **Alunos egressos dos cursos de dança: onde estão eles agora?**, analisa estatisticamente dados referentes a uma pesquisa de investigação teórica em dança, realizada no ano de 2007 e que foi parcialmente apresentada durante os Seminários de Dança 3. Tal estudo representa apenas um recorte da situação atual dos alunos egressos dos cursos superiores de dança, visto a permanente inserção de novos diplomados no mercado de trabalho a cada ano e em diferentes regiões do país.

Cristiane Wosniak, no artigo **Bacharelado ou Licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil?**, faz um recorte da Provocação nº 2, onde partilhou com Ângela Ferreira, algumas reflexões sobre as principais diferenças conceituais e estruturais entre estas duas modalidades de diplomação. O artigo propõe algumas considerações acerca das seguintes questões: o que constitui a formação do 'artista da dança' no Brasil? Como se pronuncia a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) na qualificação dos profissionais atuantes na dança? Por que os artistas da dança procuram um curso superior? Onde procurar um Curso de Dança? Bacharelado ou Licenciatura: quais são as especificidades de cada habilitação? O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o Curso de Graduação em Dança? Os artistas da dança podem atender a demanda da nova LDB e dos PCNs na escola formal? Como se pronuncia a Lei?

A partir desses artigos, do encontro vivaz de pesquisadores, estudantes, professores e teóricos da dança, a expectativa, a cada ano somada frente a cada texto, é a de que a presente publicação possa fazer parte de uma série delas e preencher a necessária lacuna de reflexão na área. Ainda que tal tema – dança e educação – seja capaz de multiplicar questões e que seja assim sucessiva e constante o hábito de perguntar – assim desejamos, nosso exercício é transparecer tantas questões. Ao fazê-lo, sinalizamos nossas inquietações, ampliamos nossas perspectivas e afirmamos uma conduta ética de exercitar os modos com os quais as colocamos em prática e uma postura política ao responsabilizar-nos por nossa formação em dança no Brasil.

*Airton Tomazzoni*

*Cristiane Wosniak*

*Nirvana Marinho*

Organizadores

**Homenagem**

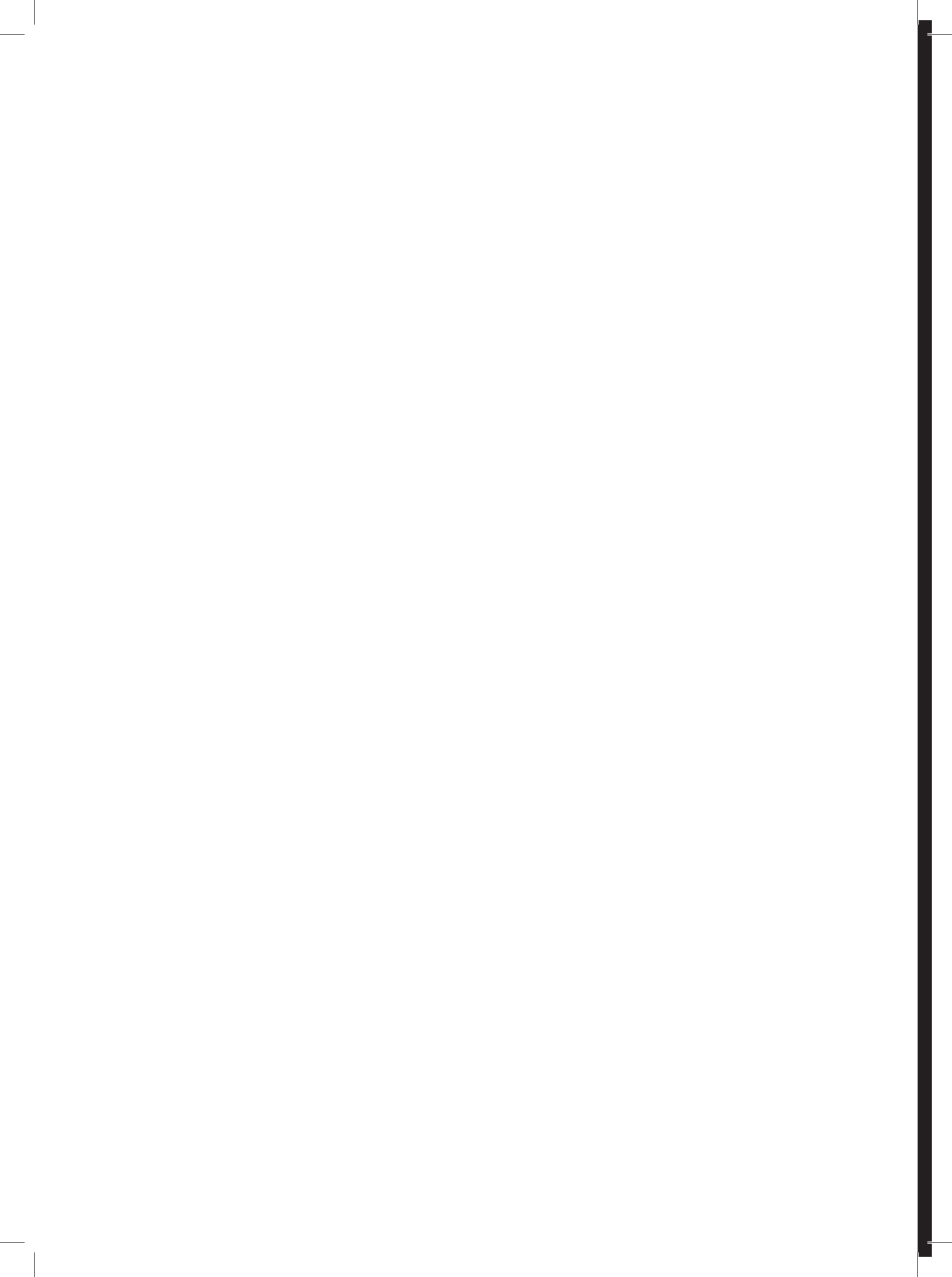


Acervo pessoal do artista\_DSC\_2767[1]

**J**air Moraes iniciou seus estudos em dança no Rio de Janeiro, como aluno de Tatiana Leskova e Eugênia Feodorova. Foi bailarino do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, no final da década de 1960 e dançou no Corpo de Baile do Teatro Guáira de 1970 a 1972. Foi solista do Corpo de Baile Municipal de São Paulo, entre 1972-73 e no Ballet Gulbenkian de Lisboa, entre 1973 a 1979. Participou do Ballet do Século XX, de Maurice Béjart e dançou como solista em importantes montagens de repertório clássico e contemporâneo. Dançou com *partenaires* como: Ana Botafogo, Cecília Kerche, Karla Couto e Eleonora Greca. Ganhou diversos prêmios como bailarino e coreógrafo, destacando-se por sua atuação como diretor artístico do 'Grupo Raízes', de Caxias do Sul, na década de 1980.

Em 1979, tornou-se *maître de ballet* e ensaiador assistente, do Balé Teatro Guáira. Por sugestão do diretor Carlos Trincbeiras, Jair Moraes iniciou o *curso de formação acelerada para rapazes* e, após a morte de Trincbeiras, assumiu a função de diretor da companhia, no período entre 1994 e 1996. Sob sua direção foram produzidas importantes obras do repertório do Balé Guáira: *Canções*, de sua autoria; *Olhos para o Mar* de Henning Paar; *Rhapsody in Blue* de Ana Mondini; *Coppelius, o Mago* de Márcia Haydée e *Viva Rossini*, de Tíndaro Silvano.

Atualmente, além de suas atividades como *maître* do Balé Teatro Guáira, dirige a Companhia Dança Masculina Jair Moraes, que busca novos talentos masculinos para a dança. Criado em 2003, o grupo tem conquistado diversos prêmios e o reconhecimento nacional pelo trabalho cultural, cuja grandeza se verifica pela extensão social e a dimensão educacional que alcança com seus propósitos e atividades.



**Dança-educação ou dança e educação?  
Dos contatos às relações**

Isabel Marques

**Isabel Marques** é pedagoga formada pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres, e doutora em Educação pela USP. Fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança há 14 anos e, com Fábio Brazil, o Instituto Caleidos, em São Paulo, capital. Autora dos livros “Ensino de Dança Hoje” e “Dançando na Escola”. Assessora do MEC na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (dança) e da UNESCO em documento para América Latina.



**PALAVRAS INICIAIS**

***NADA É IMPOSSÍVEL MUDAR***

*Desconfiai do mais trivial  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar.*

***Bertold Brecht***

(1898-1956)

Este poema de Brecht poderia ter sido escrito por Paulo Freire. As idéias de Paulo Freire sobre o papel da educação poderiam ter sido propostas por Brecht. Nesse diálogo de inversões, o poema de Brecht poderia ser a transcrição do apelo de Freire ao educador comprometido. Não à passividade, não à ingenuidade, não à cegueira ou à naturalização do caos social ecoa na poética de Brecht e nas propostas educacionais freirianas. A necessidade de transformação social continua sendo uma premência em nossos dias. O papel do ensino de dança no Brasil não pode passar ingenuamente ao largo dessas reflexões, discussões, propostas e apelos. Não pode ser o ensaio da valsa sobre o cadafalso.

É por essa razão que decidi nesse artigo reencontrar Brecht e visitar Paulo Freire: os elos que ligam a dança e a educação também não podem mais passar ao largo de práticas-teóricas ou teorias-práticas que ao menos levem em conta as necessidades e as possibilidades de transformação social. Os elos que ligam a dança e a educação devem ser revisitados à luz de reflexões que gerem práticas condizentes com as necessidades e possibilidades do mundo atual, pois continuamos “em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada” (BRECHT, op. cit).

## NOVAMENTE O BINÔMIO DANÇA E EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Diante do tema proposto para a *Primeira Conferência* do Seminários de Dança 3, “Dança-Educação ou Dança e Educação?”, optei por refletir criticamente sobre os elos existentes, possíveis e desejáveis *entre* o universo da dança e o campo da educação. Com isso, pretendo também lançar pontes e discutir os elos que se estabelecem entre os atores sociais que atuam com dança-educação, dança/educação, dança ou educação, dançaeducação, dança e educação, etc!<sup>2</sup>.

As palavras dança e educação remetem a dois campos semânticos, geradores de no mínimo duas áreas de conhecimento e dois pólos de atuação profissional. Dança e educação são dois modos de ser e estar em sociedade, de conviver, de estar com, de viver, de ver. Separadamente, dança e educação norteiam e delimitam formas de pensar e de agir que podem ser notadamente distintas, ou surpreendentemente parecidas; cada qual, dança e educação, congrega grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sócio-político-culturais nem sempre alinhadas. Separadas, correm e percorrem trilhos historicamente paralelos.

No entanto, a dança e a educação entendidas como um *binômio* - seja ele construído por uma conjunção, uma barra, um hífen ou por uma aglutinação - delimitam um campo híbrido. Como campo híbrido, dança e educação estão *ligados*, mas não necessariamente se misturam ou se fundem. Ao contrário, quando entendidas enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, se cruzam dialogicamente em justaposição. Formam um binômio que se multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e ações.

A dança e a educação como um binômio híbrido gera espaços de confluências e encontros que por sua vez evidenciam e delimitam teorias e práticas. Essas inúmeras correspondências possíveis entre a dança e a educação chamam principalmente para um olhar crítico sobre *como* estas duas áreas de conhecimento e vivências espaço-temporais estão ligadas entre si por seus atores sociais.

Proponho neste artigo que pensemos justamente nessas confluências, nesses pontos de encontro *entre* a dança e a educação que geram diferentes entendimentos e posicionamentos diante do fenômeno do ensino-aprendizado de dança.

Nunca é demais lembrarmos que o campo da Educação não se resume à escola, à academia de dança, ao conservatório ou aos projetos sociais em que a dança é ensinada. Educar não se resume a ensinar, portanto a educação não se restringe à função de professor. Pais e mães educam com suas posturas e atitudes, amigos educam com suas propostas e conversas, médicos educam em suas consultas, arquitetos educam por meio de seus projetos de construção; paisagistas educam com seus projetos de ocupação urbana; curadores sempre educam por meio suas escolhas que chegam ao público. Artistas, também educam, mesmo não estando em sala de aula, “dando aula”. Artistas também educam, pois criam trabalhos de arte a serem compartilhados com o público.

---

1 Esse assunto já foi por mim discutido em outras ocasiões, mas com abordagens distintas. Veja também MARQUES (1999, 2003, 2004, 2007).

2 Poderíamos ampliar essa discussão para a adjetivação do termo dança – dança educativa, dança educacional, dança criativa etc. Já fiz esta discussão anteriormente, por isso não me deterei nela agora. Para isso, veja MARQUES (1999).

Portanto, quando tratamos do binômio dança e educação não estamos restritos ao universo do professor ou da escola, não estamos restritos às relações professor aluno em sala de aula, mas diante de todos os profissionais da dança envolvidos no cenário social.

Para esta Conferência, entretanto, optei por circunscrever a discussão sobre os elos que ligam a dança à educação ao universo das relações entre professores e alunos, portanto, ao *ensino de dança*. Tratarei do artista, do pesquisador e dos demais envolvidos no universo das instituições de ensino à medida que forem exemplos significativos e relações necessárias, mas não centrais à proposta deste artigo.

Por esta razão, escolhi revisitar e novamente me debruçar sobre o olhar do educador Paulo Freire em seus primeiros escritos, datados da década de 70, quando trata de pensar criticamente a educação como uma forma de ser e de estar mundo em que vivemos, como uma maneira de “impregnar de sentido cada ato cotidiano” (GADOTTI, sobre Paulo Freire, s/d).

Paulo Freire propõe em seu vasto trabalho que as práticas de educação sejam conscientes, críticas e, sobretudo, transformadoras. Em sua obra o autor não trata unicamente das instituições de ensino, ou seja, das escolas, mas sim de situações significativas – dentro ou fora da escola - em que professores, alunos e sociedade são capazes de dialogar, de construir conhecimento, e, portanto, de transformar a realidade. Freire tampouco tem a arte/dança como foco de discussão, mas não prescinde em suas reflexões e propostas da educação estética, da “belezura”, diz, necessária à educação crítica e transformadora.

Nesse artigo, o olhar e as idéias de Paulo Freire sobre a educação serão chave para pensarmos e dialogarmos sobre as confluências e encontros entre a dança e a educação sob uma perspectiva dialógica e transformadora não mais para a década de 70, mas sim para o início do século XXI.

## **CONTATOS E RELAÇÕES ENTRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO**

Em seu livro “Educação e Mudança”, escrito em 1979, Paulo Freire trabalha dois conceitos que acredito hoje importantes e elucidativos para pensarmos esse espaço *entre* a dança e a educação, esse *link* e os elos que definem o binômio híbrido e as justaposições entre dança e educação.

Paulo Freire afirma que há duas maneiras básicas de posicionamento diante do ato de conhecer: os *contatos* e as *relações*. Considerando-se que o conhecimento é para Paulo Freire um interlocutor entre os sujeitos e o mundo em que vivemos, poderíamos inferir que há, também, duas formas básicas dos indivíduos estarem/serem no mundo: por meio dos contatos e/ou das relações.

Paulo Freire (1982) afirma que os contatos são reflexos, enquanto que as relações são reflexivas. Contatos são inseqüentes, já as relações, seqüentes. Para o autor, os contatos não transcendem, são intranscendentes; transcendentem são as relações. Os contatos são intemporais ao passo que as relações são temporais. Em suma, os *contatos* são unívocos, monológicos, estáticos. As *relações* são plurais, dialógicas, transformadoras.

Embora em um primeiro olhar esta forma de abordar o tema: “Dança-Educação ou Dança e Educação” (proposta para a *Primeira Conferência*) possa parecer maniqueísta, excludente, dicotômica e até mesmo fragmentada, acato o desafio de, com base nas colocações iniciais de Paulo Freire, pensar contatos e/ou relações entre a dança e a educação como pólos possíveis de formação de redes não hierárquicas que

costuram a dança e a educação de formas múltiplas e multifacetadas.

O pensamento de Freire, primeiramente, nos leva a perguntar como, quando e porque deveríamos estabelecer *relações* entre a dança e a educação ao invés de nos satisfazermos com meros contatos entre essas áreas de atuação. Qual a importância da reflexão, da consequência, da transcendência e da temporalidade nos processos que unem a dança e a educação? Que interesse temos em estabelecer elos plurais e dialógicos entre a dança e a educação? Por quê desejar, em pleno século XXI – e não mais em pleno governo militar, época em que Paulo Freire escreveu seu livro - que a dança e a educação estabeleçam elos, *links* e conexões que sejam transformadores? Por que, nos dias de hoje, concordar com Paulo Freire que as *relações* são bem mais interessantes e importantes do que os *contatos*?

A primeira tentativa de resposta já nos forneceu Brecht no poema que abre esse artigo – a “desordem sangrenta” mais do que nunca pertence ao nosso tempo, aos nossos dias e ao nosso cotidiano e não há nada de natural nisso. As desordens sangrentas são fruto das ações sociais, políticas e culturais dos habitantes desse planeta. A passividade diante do caos é uma aberração quase que ontológica.

A segunda tentativa de resposta está nas palavras de Paulo Freire – a educação tem eminentemente função social e política, a educação, como sempre afirmou o autor, é um ato político; a educação serve à “impregnação de sentido”, à leitura crítica do mundo, ao processo de conscientização em prol da ética, da estética e da justiça no mundo em que vivemos (FREIRE, 1982, 1983, 1996).

Uma terceira tentativa de resposta, intimamente ligada às duas primeiras, venho discutindo nos últimos 20 anos de trabalho docente, artístico e de pesquisa: a dança enquanto linguagem artística tem o potencial de fornecer lentes diferentes e diferenciadas para conhecermos, desconstruirmos, refletirmos e agirmos sobre os cotidianos multifacetados do mundo em que vivemos. A dança enquanto arte do/com/pelo *corpo*, quer seja em situação educacional, educativa ou pedagógica carrega *em si mesma* o potencial de transformação dos cenários cotidianos sociais (MARQUES, 1999, 2007 etc). No entanto, o *modo* com que a dança é ensinada – ou seja, as metodologias adotadas – podem fazer com que esse potencial da arte da dança seja ou não transformador (MARQUES 2004, 2007).

O apelo de Brecht à não passividade, a contundência de Paulo Freire em prol da transformação social estão a meu ver intimamente relacionados ao *ensino de dança* na medida em que a dança - arte, linguagem, corpo - se ensinada sob esse viés, agrega em si mesma, principalmente via corpo em dança, o potencial de crítica e de transformação. As ações coletivas, as greves, as passeatas, os abaixo-assinados, as conferências, as manifestações de classe, a sindicalização, a filiação aos grupos radicais e até mesmo as guerras e as guerrilhas são sem dúvida formas de “combater” ou de se manifestar diante das atrocidades humanas contemporâneas a fim de transformá-las.

Afirmo, no entanto, que há outro caminho: a arte *em si*, se trabalhada de forma problematizadora, articulada e crítica, tem também esse potencial transformador – de seres humanos, de coletivos, de instituições e, portanto, da sociedade em que vivemos. Desde 1992, trabalho e proponho um ensino de dança que crie, teça, articule, problematize e critique as múltiplas redes de *relações* (e não de contatos) entre a arte, o ensino e a sociedade de forma a intervir e participar – fazendo, apreciando e contextualizando

ARTE<sup>3</sup> - do mundo em que vivemos (vide MARQUES 1999, 2003, 2004, 2007 et al).

### **DANÇA - CONTATOS – EDUCAÇÃO**

Quer seja por ingenuidade, ignorância, má fé ou oportunismo, ainda presenciamos no cenário do *ensino de dança* (escolas, academias, estúdios, projetos sociais, universidades) um vasto território de *contatos* entre a dança e a educação em detrimento das *relações* que podem ser estabelecidas entre essas duas áreas.

Professores de dança que confiam somente no *feeling* e na intuição para propor dança para seus alunos, organizar suas aulas e desenvolver seus planejamentos, propõem somente *contatos* entre a dança e a educação, são movidos somente pelo instinto, podem estar agindo passiva e ingenuamente, meros *reflexos* de situações.

Por outro lado, professores que abandonam o *feeling*, as sensações e a intuição e seguem abnegada e corretamente os “*syllabus*”, programas pré-estabelecidos e/ou currículos genéricos, também estabelecem *contatos* entre a dança e a educação de seus alunos. São movidos pela obediência surda, pela passividade, são agentes *reflexos* do sistema de ensino.

Aulas de dança que são um conjunto de atividades – e não o desenvolvimento de um projeto, de uma proposta curricular – proporcionam *contatos* dos alunos com a dança por meio da educação, são um *reflexo* ingênuo da contemporaneidade fragmentada e descontínua. Do mesmo modo, atividades de dança soltas em um projeto também proporcionam meros *contatos* entre os alunos e a dança, pois não aprofundam nem ampliam, muito menos transformam o conhecimento em dança.

Gestores, diretores de escola e professores que se contentam com dancinhas pontuais nas festas comemorativas e não questionam os processos porque passaram os alunos afirmam em suas atitudes que *contatos* entre a dança e a educação são suficientes no processo pedagógico: são tomados pela ingenuidade, pela funcionalidade, pelo pragmatismo – “a festa já está preenchida de alguma atividade para divertir e ocupar a comunidade” - são *inconsequentes*.

Aulas de dança que são meras reproduções e ensaios de repertórios ou de seqüências de passos pré-estabelecidas sem aprofundamento ou discussão também proporcionam *contatos* entre o universo da dança e seus alunos, constroem e são construídos na passividade, na acomodação, *não tem consequência*, simplesmente copiam e reproduzem.

Aulas de técnicas codificadas (balé, jazz, moderno, flamenco etc) que se resumem a exercícios de aprimoramento corporal dentro daquela técnica e que se contentam com um corpo virtuoso propõem *contatos* entre a dança e a educação, *contatos intrascendentes*.

Profissionais que priorizam auto-conhecimento e/ou as questões sociais em detrimento do conhecimento da dança estabelecem *contatos* entre a dança e a educação, *ingenuidade*. Profissionais que

---

3 fazer, apreciar e contextualizar são o tripé inicial da proposta de Ana Mae Barbosa (1991, 1995, 1998 et al) para o ensino de Arte. Proponho uma rede de relações entre esse tripé e o ensino de dança no contexto (vide Marques, no prelo).

entendem a dança somente como meio para construir a auto-estima, treinar a psico-motricidade, trabalhar a agressividade, promover a sociabilidade, são *funcionais*, não transformam.

Programas de governo que alegam falta de verba para continuidade de projetos de dança nas escolas, para educação continuada de professores nessa área do conhecimento, afirmam indiretamente que um mero *contato* entre a dança e a educação basta para os alunos.

Gestões que não contratam especialistas – professores licenciados ou especializados – para ministrar aulas de dança nas escolas, deixando essa disciplina a cargo de professores de Literatura, Matemática e outros sem formação específica e/ou experiência artística em dança, acreditam que simples *contatos* com a dança são suficientes na construção da cidadania, demonstram omissão, falta de compromisso, *falta de consciência temporal*.

Artistas que vão às escolas para aulas “máster” sem conhecer o projeto da escola e nunca mais aparecem, não preparam o antes e não se preocupam com o “depois” estabelecem *contatos* com os alunos por meio da dança, estabelecem encontros *intemporais*, raramente transformam.

Se os contatos, na apreensão de Paulo Freire (op. cit.) são estáticos, atemporais, reflexos e sem capacidade de proporcionar transcendência, poderíamos concluir que professores de dança, tal qual nos exemplos que acabo de citar, tem trabalhado mais em prol da manutenção do mundo (social, político e cultural/artístico) como ele está do que na tentativa de mudar, alterar, remexer, chacoalhar os cotidianos em que vivemos.

Estariam esses “professores-contato” – nos diversos exemplos discutidos acima - satisfeitos com a fome, com as epidemias, com o aquecimento global, com os conflitos religiosos, com a corrupção, com o racismo, com o assédio sexual, com a generalização da violência, com a precariedade dos serviços públicos educacionais, com a insipiência das políticas públicas culturais...? Ou simplesmente nunca pensaram sequer na hipótese de que suas aulas de dança estão – quer queiram ou não - relacionadas às grandes questões e desafios da contemporaneidade? Ingenuidade? Ignorância? Má fé? Oportunismo?

A ingenuidade (em oposição à postura crítica), a ignorância (em oposição à busca constante de conhecimento), a má fé e o oportunismo (em oposição à postura ética) são posturas avessas ao compromisso do profissional de dança com a própria *arte* que *ensinam*. A arte/dança e o ensino de arte/dança, estão inseridos no mundo, estão intrincados de histórias e de historicidades, tecem com seus atores (os artistas, professores, alunos e público) as histórias e as vidas das pessoas que con-vivem em um mesmo planeta. Não há mais como negar que as danças que ensinamos são processos e produtos culturais (sociais e políticos) das *relações* entre os atores sociais e políticos que co-habitam o planeta Terra e, portanto, deveriam fazer explicitamente parte dos processos de ensino aprendizagem de dança.

Professores, gestores, aulas, pais e artistas que sugerem e estabelecem e proporcionam apenas *contatos* entre a dança e a educação, dificilmente estarão contribuindo para a construção da cidadania transformadora potencializada no ensino de dança. Os contatos são individuais, pontuais, auto-centrados – passivos e reprodutores. Os contatos, dificilmente transformam.

Ao contrário do estabelecimento de contatos, afirma Paulo Freire, a busca de estabelecimento de *relações* são eminentemente dialógicas, plurais – participantes e criativas. As relações proporcionam

aprofundamento, ampliação, crítica e transformação do conhecimento. As relações dificilmente não transformam.

## **DANÇA - RELAÇÕES – EDUCAÇÃO**

*“O homem está no mundo e com o mundo...  
isto o torna um ser capaz de relacionar-se..  
vai criando, recriando, decidindo...”*  
(Paulo Freire)

### **O ESPELHO DO ESPELHO: REFLEXIVIDADES E REFLEXOS**

Paulo Freire (1982), ao afirmar que *contatos* são reflexos – e não reflexivos -, enfatiza os aspectos instintivos, passivos e ingênuos dos contatos. Quando é estabelecido um contato – e não uma relação – com o conhecimento, não há discernimento, consciência ou criticidade no que diz respeito ao ato de conhecer e, portanto, de ser/estar no mundo. Ao contrário disso, *relações* são reflexivas: conscientes e críticas, fruto de discernimento, de escolhas.

Nos exemplos do item anterior, o professor que vai “sentindo e fazendo” – puro *feeling* -, ou mesmo aqueles professores que propõem uma colcha de atividades (brincadeiras, joguinhos, canções, exercícios) sem conexão entre elas – puro jogo sem costura -, são instintivos, reativos, ingênuos em relação ao potencial da dança na educação. Tanto o *feeling* quanto a colcha de atividades desconexas são *reações* do professor em função do momento (o momento da aula) e dos outros (os alunos ali presentes). “Deu certo hoje?”, então está bom. “Consegui controlar os alunos hoje com essa atividade?”, então ótimo. “Os alunos hoje se sentiram melhor?”, perfeito.

Se as aulas de dança são assentadas somente nesses tipos de *contatos* - instintivos e reativos, intuitivos e experienciais - entre o conhecimento da dança e os alunos, raramente há oportunidades de ampliação, aprofundamento e clareza<sup>4</sup> sobre os elos existentes entre a dança, o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, os contatos são também ingênuos: “[impermeáveis] à investigação. [Satisfazem-se] com as experiências... suas explicações são mágicas” (FREIRE, 1982: 40).

Paulo Freire sugere que a consciência ingênua deve ser superada pela criticidade, ou pela consciência crítica, pois vê somente na atitude crítica o potencial para transformação. Certamente, no campo das aulas de dança, é necessário mais do que *feeling* na proposição de uma aula, é necessário conhecimento; uma aula requer mais do que atividades legais que mantenham os alunos motivados e ocupados, requer um fio condutor entre elas com propósitos claros, amplos e profundos. O professor crítico não reage somente ao “momento” dos alunos, ele pensa, articula, propõe; não intui, ele fundamenta e organiza sensações, feelings e sentimentos; não reproduz, escolhe; não se omite, posiciona-se. Ou seja, o professor crítico busca primordialmente estabelecer *relações* entre a dança e a educação.

---

4 Para Terezinha Rios (1985), a consciência crítica se dá por essa capacidade de ver e analisar com amplitude, profundidade e clareza o mundo em que vivemos.

Entretanto, no campo da dança - da arte, do corpo - não podemos prescindir da experiência, do *feeling*, da intuição, do instinto na construção de conhecimento. *Feeling*, instinto, reação e preocupação com as respostas dos outros podem ser fontes de motivação, de envolvimento, de domínio (e não controle) do grupo de alunos e, principalmente, fontes de criação artística em sala de aula.

A experiência, o *feeling*, a intuição, o instinto, a reação ao outro são importantes e focos essenciais em uma aula de dança, mesmo que estabeleçam, a princípio, somente contatos entre o conhecimento da dança e os alunos. Não estou sugerindo que esses contatos sejam anulados ou excluídos ou somente um “início” de aula/processo a ser “superado” posteriormente. O *feeling*, a intuição, o instinto e a reação podem permear, se entrelaçar e tecer as *relações* necessárias a um ensino de dança crítico e transformador, mas não podem ser o fim e a única ferramenta do trabalho do professor de dança.

### **RE-CRIANÇA DO MUNDO: CONSEQÜÊNCIAS E INCONSEQÜÊNCIAS**

Citamos anteriormente as dancinhas pontuais nas escolas (festas, mostras, apresentações, festivais) em que a valorização extremada do produto artístico como ação comum entre gestores, diretores, coordenadores (e também entre curadores) acontece em detrimento do processo. Essas festas, mostras, apresentações de resultados em detrimento dos processos são um exemplo da falta de conseqüência em relação ao conhecimento da dança e de seu potencial transformador.

Se “a cultura consiste em recriar e não em repetir” (FREIRE, 1982: 31) – as apresentações de danças coreografadas por adultos para crianças e adolescentes para festas, mostras e festivais não raramente são também omissas, passivas, acomodadas, não compromissadas. O potencial criativo, os diferentes corpos, as idéias e culturas dos alunos, quando não são levados em consideração e trabalhados na criação das coreografias apresentadas são inconseqüentes: ingênuas, não são transformadoras. A conseqüência é resultante da criação e da recriação, diz Paulo Freire.

Nos processos de estabelecimento de *relações* com o conhecimento, com os outros e com o mundo em que vivemos Paulo Freire (1982) coloca que a falta de compromisso, a omissão, a acomodação e a passividade diante da história que caracterizam os *contatos* fazem com que os mesmos sejam também inconseqüentes, ou seja, sem posicionamento, ação, intervenção e, claro, sem compromisso. Ao contrário dos contatos, as *relações* são definidas pelo autor como conseqüentes: históricas, compromissadas, posicionadas e ativas. As relações são acima de tudo criativas, transformadoras.

Para que essas apresentações (festas, mostras, festivais) sejam conseqüentes, deveríamos nos preocupar em saber e intervir na forma como foram criadas as danças apresentadas: como foi a participação dos intérpretes? Houve ou não processos de pesquisa compartilhados? Para sermos professores, coordenadores, diretores, gestores e curadores co-responsáveis pela transformação social, deveríamos atuar e intervir no sentido de respeitar, valorizar, e efetivamente trabalhar com os diferentes corpos e possibilidades de dançar dos alunos nos processos que levam aos resultados a serem apresentados em festas, mostras, festivais. Deveríamos priorizar os processos criativos gerados pelo diálogo entre professores e alunos, entre coreógrafos e intérpretes.



Corpos de alunos que são encaixados e adaptados em “danças-resultados” estabelecem *contatos* com a dança, não *relações*. Professores coreógrafos que não valorizam ou permitem a ação de intérpretes criadores, autores, participativos estão perpetuando contatos e não *relações* entre a dança e a educação. De modo mais amplo, estão construindo um processo educacional em que a

Educação...mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de “fórmulas” e “comunicados”, recebidos passivamente pelos seus alunos. Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação (FREIRE, 1982: 69).

A conseqüência, afirma Paulo Freire (1982), é a capacidade de criar e recriar, não de se adaptar. O compromisso conseqüente com os processos que alcançam resultados compartilháveis constroem *relações* entre a dança e a educação. O compromisso conseqüente tem o potencial de educar intérpretes (alunos) criadores, conhecedores de seus corpos, autores de suas danças, singulares em suas atuações - conseqüentes e posicionados em suas histórias corporais pessoais e coletivas.

O compromisso conseqüente que gera *relações* entre a dança e a educação, educa cidadãos criadores, conhecedores de si, autores de suas ações, conseqüentes e posicionados em suas histórias de vida na sociedade.

### **OUTRAR-SE DANÇANDO: TRANSCENDÊNCIAS E INTRANSCENDÊNCIAS**

Otávio Paz (1982), ao discutir o universo da poesia, aproxima-se das ideias de Freire sobre a capacidade humana de ir além de si mesmo. O autor nos introduz o conceito da “outridade”, da necessidade de “ouvir a voz do poeta” – do artista, do outro - quando diante do poema - da arte, do mundo. “Outrar-se” é permitir que o outro se coloque dentro de nós, é saber escutar as vozes poéticas e não se sobrepor a elas com argumentações e discussões antes dessas vozes serem ouvidas (BRAZIL, 2001). A “outridade” de Otávio Paz pode também ser entendida como uma forma de transcendência.

Um dos papéis inequívocos da arte na educação do ser humano é propiciar esses momentos de “outridade”, é provocar o espectador a ouvir a voz do trabalho artístico para além de seus aspectos técnicos ou estruturais. É claro que, para que este vô seja alçado, os aspectos técnicos e estruturais deverão estar não só presentes, mas muito bem trabalhados. Limitar-se a esses aspectos, no entanto, para fruição e experiência da arte é o mesmo que estabelecer contatos com ela e não travar relações significativas e transformadoras. Preencher-se de “outridade” é ponto central na construção de relações entre a dança e a educação conforme proposta deste artigo.

Apresentamos anteriormente como exemplo de *contato* intrascendente entre a dança e a educação as aulas de técnicas codificadas que se resumem a exercícios de aprimoramento corporal dentro de um código específico (balé, jazz, moderno, flamenco etc). Entendemos nesse exemplo o preparo técnico como *contato* à medida que a virtuosidade, o controle corporal individual, a exigência de perfeição na execução de passos são principalmente produtos almejados pelas aulas de dança.

Nas aulas de dança com ênfase exclusiva no aprimoramento técnico as vozes do “dançar” tornam-

se ausentes, aquilo que vai além dos corpos preparados tecnicamente não tem importância, não existe. São aulas funcionais e pragmáticas que tem como pano de fundo as perguntas: o que “funciona” ou “não funciona” para que alunos consigam virar bem *fouettés* ou fazer o sapateado correto? Que exercícios são mais eficazes para que possam ter mais “abertura” (equilíbrio, resistência etc) e passem nos exames internacionais? E assim por diante.

Aulas de dança que não compreendem a transcendência como “outridade”, como aprendizado necessário tanto à arte quanto à vida; o sair de si como necessidade elementar para *performance* e também para a vida em sociedade; a escuta do outro como pré-requisito para ir além do corpo executor de dança e estar *com* o mundo; encerram-se em si mesmas, educam para a vaidade, para o mimo, para a competição, para o pequeno poder sobre o corpo e sobre os corpos dos outros. São aulas não “outradas”: educam para a vaidade, para o mimo, para a competição, para o egocentrismo e para o pequeno poder no convívio social. São aulas que estabelecem *contatos* entre a dança e a educação, não estabelecem nem propiciam relações, não transcendem.

Paulo Freire (1982) defende que o ato de conhecer, de estar no mundo e, principalmente, *saber-se* nele é o que diferencia os seres humanos. Saber-se no mundo e estar *com* o mundo, completa, é o que define os humanos como seres de *relações* - capazes de transcender. O autor afirma que os seres humanos, justamente por serem humanos, são capazes de sair de si mesmos, de se relacionar uns com os outros, de estar *com* o mundo. Com isso, transcendem – tem o potencial de ir além das atitudes funcionais, do cotidiano pragmático e egocêntrico, da busca pelo poder que desumaniza os humanos.

A intranscendência – ou falta de transcendência – é, para Paulo Freire, (1982) característica dos *contatos*: geram atitudes vaidosas, mimadas, egóicas e competitivas. Contatos, coloca, não permitem que seres humanos possam “distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmos” (FREIRE, 1982: 30). As relações, ao contrário, tem como definição a transcendência, a possibilidade e a capacidade humana de vislumbrar e viver horizontes que não se resumem à sobrevivência cotidiana.

Entender os exercícios técnicos somente como meros contatos, no entanto, é ingênuo e limitante. O preparo corporal, seja ele tecnicamente codificado ou somaticamente experimentado, fazem parte do aprendizado dos artistas da dança. Corpos que dançam e compreendem na prática a “outridade” necessitam dos fios do preparo técnico como elementos da tessitura maior chamada dança/arte. É na tessitura entre técnica (preparo corporal) e o “dançar” que a “outridade” se coloca. Não nos interessa uma urdidura sem fios.

Outra face da ausência da transcendência são as aulas que negam a necessidade da técnica, do conhecimento das estruturas da linguagem da dança, da fruição da arte e do diálogo entre processo e produto no fazer artístico. São profissionais da dança que priorizam nas aulas o autoconhecimento, a autoestima, a psicomotricidade, a afetividade e as emoções individuais; são aulas que focam somente a resolução dos problemas sociais – a violência, as drogas, o meio ambiente – em detrimento da experiência artística e estética: são também pragmáticas e funcionais.

A “outridade” e a transcendência nas aulas de dança encontram-se justamente na tessitura da dança como arte. As experiências artísticas e estéticas são eminentemente formas de “outrar-se”, de transcender,

de se relacionar *com* o mundo. É na arte, com a arte e em função das características da arte e de seu ensino que a “outridade” se torna presente, possível e desejável.

### **DURANTE O ANTES E O DEPOIS: TEMPORALIDADES E INTEMPORALIDADES**

A consciência da temporalidade que caracteriza o universo das relações entre seres humanos e o mundo em que vivem diz respeito a compreender o passado para viver o presente e projetar o futuro. As ações humanas, assim, tornam-se conectadas, parte de um fluxo de movimento que tece os sentidos da existência humana.

Esse fluxo consciente das vivências temporais que geram relações entre os indivíduos e a sociedade nem sempre estão presentes nos encontros entre a dança – o universo da arte - e a educação – ou universo de ensino-aprendizado. Conforme exemplificado anteriormente, os encontros de artistas com o público escolar que se torna cada vez mais constante – pelas aulas máster, pela ida das escolas aos teatros ou dos espetáculos às escolas - podem se tornar meros *contatos* desprovidos de sentido tanto para as crianças e jovens quanto para os artistas. Desprovidos de sentido principalmente porque na maioria das vezes esses encontros com as danças e com os artistas da dança são pontuais, instantâneos; são encontros que não se preocupam em conectar as vivências passadas e futuras dos alunos no campo da dança, as experiências pessoais e sociais dos mesmos e a “cena” presentificada pela dança .

A experiência no tempo presente que os espetáculos de dança proporcionam aos alunos espectadores só se tornariam *relações* com a arte – e iriam além dos meros contatos - caso fossem trabalhadas as conexões entre “antes-durante-depois” da presença da dança nas vidas do público infanto-juvenil. Sem conexões temporais, crianças e jovens (alunos) não passam de números para encher teatros e satisfazer patrocinadores, justificando a existência de prêmios e de gastos com programas de formação de público. Sem conexões temporais, artistas tornam-se títeres da escola, cúmplices de intemporalidades que as escolas perpetuam; artistas se tornam cúmplices de permanência acrítica, de imobilidade social.

Quando Paulo Freire (1982) sugere que a temporalidade é característica básica das *relações* e não dos contatos assume que o ser humano é um ser histórico, consciente de sua historicidade. O tempo para o ser humano não é unidimensional, não é eterno nem estático, pois é por ele vivido, percebido, construído. Complementar à discussão de Paulo Freire sobre a consciência de um tempo não eterno está a dimensão da instantaneidade do tempo vivida na contemporaneidade. A vivência da eternidade ou da instantaneidade são faces de uma mesma moeda que não permite aos seres humanos compreenderem-se no fluxo de construção do tempo passado, presente e futuro e assim, imóveis, se autoreproduzirem, incapazes de transformar.

Para Paulo Freire (1982), seres humanos passam a viver sua temporalidade à medida que se tornam críticos, ou seja, à medida que não se acomodam ou se encaixam passivamente no mundo em que vivem. Para ele (1982: 64),

... o homem vai dinamizando o seu mundo a partir [das] relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai [portanto] temporalizando os

espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.

## DIÁLOGOS

*“ O diálogo é o encontro dos homens  
para a pronúncia do mundo”  
(Paulo Freire)*

O vasto trabalho de Paulo Freire sobre Educação sempre enfatizou a necessidade e a importância do diálogo – da dialogicidade – como “caminho indispensável” para o encontro entre seres humanos, caminho indispensável para a pronúncia do mundo, caminho indispensável, portanto, para estabelecer *relações* transformadoras por meio da Educação. Para ele, o diálogo é ao mesmo tempo fruto e condição necessária para a construção de *relações* significativas entre indivíduos e conhecimento, entre o conhecimento e o mundo em que vivemos. O diálogo, tal qual preconizado por Paulo Freire (1982, 1983 et al), é condição básica para a humanização. Para isso, diz o autor, o diálogo nutre-se da humildade, da confiança, da esperança e da crítica. O diálogo nutre-se da necessidade de comunicação.

A educação dialógica, fruto e condição para a construção de relações entre seres humanos que se humanizam por meio da educação implica encontro, encontro dialógico: temporal, transcendente, conseqüente e crítico. O encontro ente a dança e a educação, se dialógico, estabelecerá *relações* entre essas duas áreas de conhecimento, geradoras de no mínimo dois pólos de atuação profissional; entre dois modos de ser e estar em sociedade, de conviver, de estar com, de viver, de ver, que podem impregnar de sentido as ações cotidianas, que podem dançar, educar e transformar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, Ana Mae (jan/abr 1995). Arte-educação pós-colonialista no Brasil. *Comunicação e Educação* (2), 59-54.
- BARBOSA, Ana Mae (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- FREIRE, Paulo (1982). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 5ª edição.
- FREIRE, Paulo (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (s/d). Depoimentos em CD in *Paulo Freire: o andarilho da utopia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- MARQUES, Isabel (1999). *Ensino de Dança Hoje*. São Paulo: Cortez Editora.

MARQUES, Isabel (2003). *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez Editora.

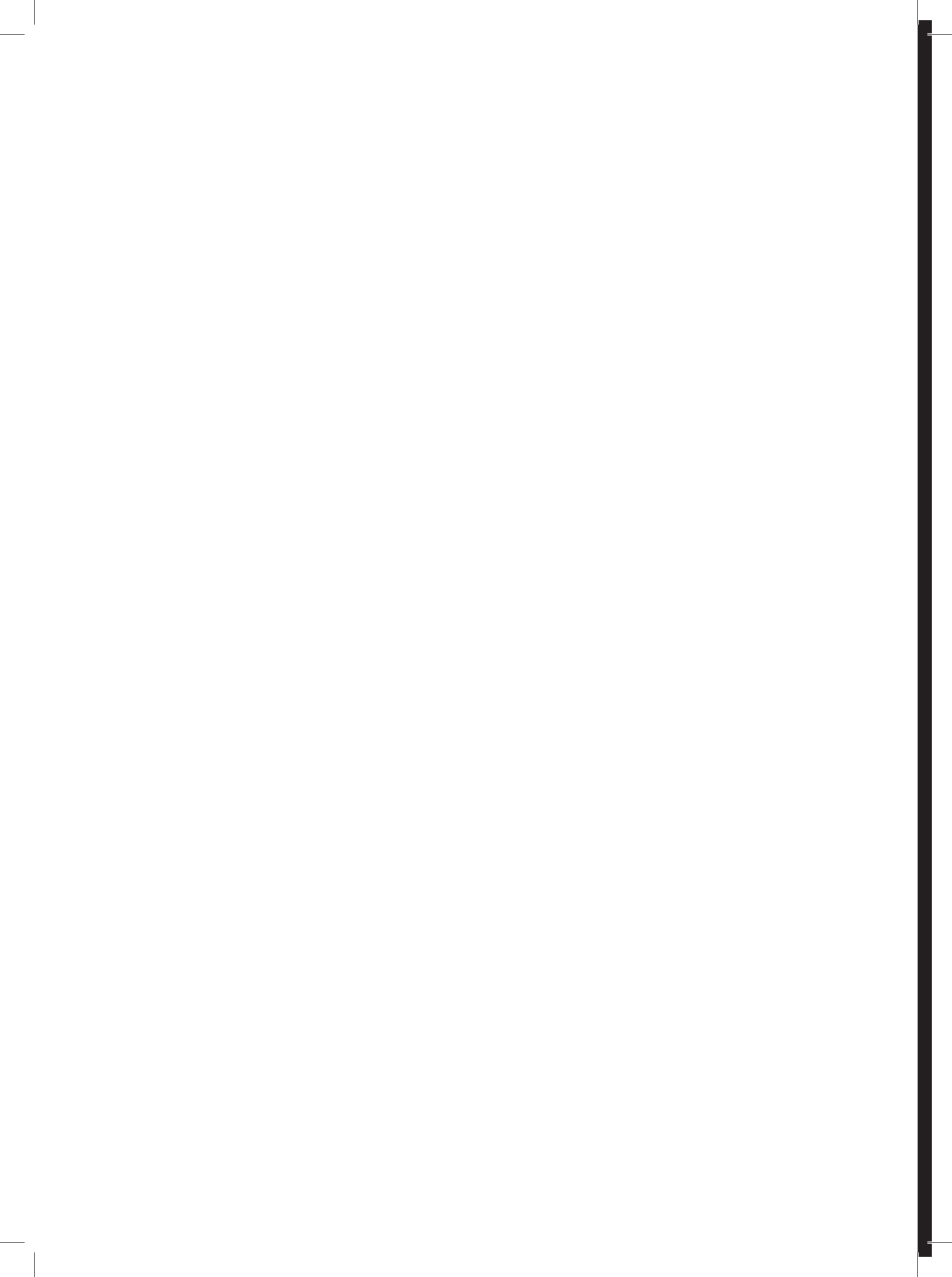
MARQUES, Isabel (2004). Metodologia par o Ensino de Dança: luxo ou necessidade?. In: R. Pereira, & S. Soter, eds. 2004. *Lições de dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade, pp. 135-158.

MARQUES, Isabel (2007). I see a kaleidoscope dancing: understanding, criticizing, and recreating the world around us. In: L. Rouhiainen, ed. 2007. *Ways of knowing in dance and art*. Helsinki: Theatre Academy, pp. 144-158.

MARQUES, Isabel (no prelo). De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In Barbosa, A. M. (org). *20 Anos da Proposta Triangular*.

PAZ, Otávio (1982). *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

RIOS, Terezinha (1995). *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez Editora.



## **A tal “Dança Criativa”: Afinal, que dança seria?**

Márcia Strazzacappa

**Márcia Strazzacappa** é artista da Dança, Pedagoga e Pesquisadora. Doutora em Estudos Teatrais e Coreográficos pela Universidade de Paris/França Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Membro do LABORARTE - Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação. Bolsista produtividade Pesquisa do CNPq.



A partir de um interessante formato proposto para o Seminário, no qual perguntas são motes para reflexões, inicio a discussão sobre o tema proposto, analisando os conceitos trazidos na própria questão e levantando outras perguntas: O que estaria por trás de uma pergunta negativa? Por que o uso do “tal”? A pergunta poderia ser: O que vem a ser a chamada dança criativa? Ou ainda, de forma mais direta, que dança não seria criativa? Ao se optar em fazer um pergunta na forma negativa - “que dança não seria?” - podemos deduzir (ou induzir) que há uma afirmação contida na questão, afirmação esta de que todas as danças seriam criativas. No ambiente da pesquisa acadêmico-científica, para se afirmar “todos, todas, tudo, nenhum, sempre ou nunca” é necessário comprovar tal afirmação, pois bastar-se-ia uma única exceção, isto é, um único caso que não se encaixasse na maioria, para a afirmação cair por terra, não se podendo mais afirmar categoricamente de forma generalizada. Outro ponto que se pode deduzir a partir da pergunta formulada diz respeito a uma visão de que os participantes e demais interlocutores desse seminário tenham conhecimento sobre o conceito dado, afinal não se questionou a existência de “uma” dança criativa, senão “a” dança criativa. Neste caso, optaria em questionar de forma mais objetiva: o que seria a dança criativa (utilizando aqui o artigo feminino singular definido).

Irei por partes. Se o princípio dado na questão indica que todas as danças são criativas, por que a preocupação em adjetivar desta forma uma determinada maneira de se produzir/ensinar dança? Fica-se aqui diante da função dos adjetivos, ou mais especificamente, do adjetivo criativa. Mais do que qualificar a dança, temos uma estrutura de linguagem utilizada para delimitar estilos, diferenciar linhas, escolas e metodologias de se fazer/ensinar dança.

Em alguns artigos (2001, 2003) e capítulos de livros publicados anteriormente, já havia analisado a função e as razões de se adjetivar a dança, sobretudo a dança que ocorre (ou deveria) ocorrer no espaço escolar. Naquelas oportunidades, afirmei que:

“toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. É por esta razão que termos como ‘dança educativa’, ‘dança expressiva’, ‘dança criativa’ e tantas outras nomenclaturas para nomear a dança trabalhada na escola devem ser evitadas. A dança em si já educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança.” (STRAZZACAPPA, 2009: 44)

Retomo no momento a afirmação e busco aprofundar o que está posto sobre os constantes adjetivos que aparecem ao qualificar a dança. Talvez, mais do que adjetivar, as expressões buscam dar uma identidade mais objetiva e concreta ao objeto dança. Da junção dança (substantivo) e criativa (adjetivo) chegamos ao nome próprio “dança criativa”.

Um caminho que pode ser trilhado na busca de se compreender a expressão “dança criativa” é buscar averiguar quando esta foi utilizada pela primeira vez. Quais os autores, professores de dança, teóricos da área, foram os pioneiros na utilização desta expressão. Buscar compreender o que quiseram dizer, quais contornos queriam dar, quais os limites delineados para a dança criativa (limites estes em relação a quê,

a quem, a o quê?)

Proponho analisar a questão tendo como fio condutor três dimensões:

- 1) a etimologia das palavras *dança/dançar* e *criatividade/criativa/criar*;
- 2) o cenário que deu origem e sedimentou esta expressão;
- 3) as funções e aplicações do termo “dança criativa”.

## **SOBRE PALAVRAS E EXPRESSÕES**

Ao buscar a etimologia da palavra dança encontrei no Dicionário SESC - a linguagem da cultura de Newton Cunha que:

“há duas versões para a origem da palavra. A primeira delas seria atribuída à raiz sânscrita *tan*, conservada no alemão, *Tanz*. Mas modificada no germânico *danson* e no francês arcaico *dance*, com significado original de tensão e daí, puxar, esticar, alongar. Outra, por via latina, seria proveniente do verbo *deantiare*, indicando o ato de avançar ou ir em frente de cortejos. Assim é que em Roma, havia o culto de Dança, simbolizada por uma bacante. (CUNHA, 2006: 208)

Já no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de Antonio Cunha consta a seguinte definição:

Dançar “oscilar, saltar, girar, mover-se com cadência”, século XIV. Do antigo fr. *Dencier* (hoje *danser*) derivado do frâncico *dintjan* “mover-se de lá pra cá”. Dança, substantivo, por sua vez, palavra que surgiu anteriormente, no século XIII. Dançador, no século seguinte. (XIV). A palavra “dançarino” surge somente no século XVIII, provavelmente calcado em *ballerino* (do italiano). (CUNHA, 1986:)

Para o verbo criar, há a definição como “verbo do latim *creare*: dar existência a, gerar, formar (século XIII)”. (CUNHA, 1986)

Embora o verbo criar date do mesmo século da palavra dança, ressalta-se que o adjetivo “criativo” surgiu apenas no século XX. Como não podia deixar de ser, a expressão dança criativa também surgiu no século XX. A expressão foi utilizada pela primeira vez na obra de Laban<sup>1</sup>, como veremos a seguir, sobre contextos e cenários.

Para contribuir na compreensão do uso da expressão “dança criativa”, lanço mão de uma via negativa, isso é, busco imaginar que dança não seria criativa: seriam as danças com técnicas extremamente codificadas? Seriam as manifestações dançadas com regras rígidas de organização? Seriam os estilos de dança com execução precisa de gestos, de deslocamentos espaciais, de formas e figurinos?

John Martin, filósofo e crítico de dança norte-americano afirmou em seu livro “A dança moderna” que

“se retornarmos as fontes primitivas da dança, como devemos fazer para ter uma idéia clara de sua origem e essência, encontramos diversos tipos dela. Uma era jogo dançado, isto é, a dança destinava-se especificamente a descarregar energia excedente. Se fosse dançada só por uma pessoa, não necessitava de forma. Entretanto, se fosse dançada por um grupo de pessoas, precisava de uma

---

1 Refiro-me ao livro “Dança Educativa Moderna”, primeira publicação em 1948, na Inglaterra. No Brasil, essa obra foi traduzida e publicada em 1991 pela Editora Icone. A primeira obra de Laban traduzida e publicada no país foi “Domínio do Movimento” (1978).

organização formal para que todos os bailarinos pudessem atuar conjuntamente. Essa é a origem de muitas danças sociais e folclóricas, assim como de muitas danças de salão, até uma geração atrás.” (MARTIN, 2007/1932: 249)

Ao refletirmos sobre a gênese de várias técnicas de dança que se fazem presentes na atualidade, deparamo-nos com a comprovação dessa afirmação de Martin. Foi assim para a técnica do ballet clássico, considerado pelo pai da antropologia teatral, Eugenio Barba, como “a primeira técnica codificada do ocidente” (BARBA, 1995: 51) e das diversas linhas de dança moderna. O mesmo está se configurando para a dança contemporânea. Se no século passado, Graham, Limon, Cunningham, para citar alguns, criaram escolas e conseqüentemente técnicas para que seus dançarinos-intérpretes pudessem dançar suas criações, mesmo ainda com pouco distanciamento histórico, já verificamos esse procedimento ocorrendo para a linhagem da dança contemporânea, na qual, alguns coreógrafos começaram a estabelecer padrões. Como apontado por Martin, a partir do momento em que se opta por “dançar em grupo”, a organização e, por vezes, a sistematização se fazem presentes e, em alguns casos, isso gera a cristalização de formas, de gestos, de passos, de deslocamentos espaciais, qualidades de movimento, entre outras.

## **SOBRE CONTEXTOS E CENÁRIOS**

O contexto histórico, político, social e artístico<sup>2</sup> do surgimento da expressão “dança criativa”, meados do século XX, indica que o termo foi cunhado a partir da necessidade de se contrapor a uma forma de se produzir e ensinar dança que tolhia ao executante (artista e aluno) a chance de criar e de se expressar por meio do movimento próprio, ao se trabalhar única e exclusivamente com a reprodução de gestos e passos dados.

Nota-se que desde que a obra *Dança Educativa Moderna* foi publicada em 1948 na Inglaterra, muitos educadores de dança, especialmente na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá, entraram em contato com o pensamento de Laban e, a partir de suas idéias, desenvolveram e organizaram materiais, metodologias e sistemas para o ensino de dança, sobretudo para o ensino de dança no ambiente escolar. Dentre os educadores, destacam-se: Joan Russell, com seu livro intitulado “Creative Dance in the Primary School” (1965), Joyce Boorman, “Creative Dance in the First Three Grades” (1969) e “Creative Dance in Grades Four to Six” (1971) e ainda Mary Joyce, “First Steps in Teaching Creative Dance to Children”, atualmente em sua terceira edição (1994).

Na América do Sul, a Argentina foi o país que contribuiu para a difusão e expansão dos pensamentos

---

2 No plano da política mundial, tivemos: duas guerras mundiais (1914/18 e 1939/45), crise econômica (1929), guerra fria (mundo dividido em dois grandes blocos: Leste-Oeste); a Declaração Internacional dos Direitos Humanos (1948), No campo artístico, na Europa, houve o I Concurso Coreográfico em Paris (1931), no qual “A mesa verde” de Kurt Jooss é vencedora. Artistas plásticos têm papel importante nos espetáculos de dança. Escolas e companhias de dança são abertas. Na América do Norte, com a crise econômica, bailarinos clássicos migram para Broadway (1930). Após a crise, industriários iniciam mecenato para artistas; novas companhias e escolas de dança são criadas como o American Ballet Theatre (1940) e os Grands Ballets Canadiens (1957).

de Laban e suas aplicações, direta ou indiretamente. Algumas autoras, pedagogas e artistas se enveredaram ao criar metodologias próprias e/ou ao realizar aplicações possíveis dos pensamentos de Laban, abarcando inclusive o campo das artes cênicas, teatro, expressão corporal e o campo da educação especial. Maria Fux, Paulina Osson, Patrícia Stokoe são alguns exemplos que chegaram ao Brasil por meio de traduções pela Editora Summus. No Brasil especificamente, temos uma referência, Dona Maria Duschenes, considerada uma das “mães da modernidade” como apontou Navas e Dias (1992), cujo legado ficou mais no corpo daqueles que ela formou (artistas dançarinos, atores, coreógrafos e professores) do que nos textos e publicações.

A dança criativa, citada por Laban, na Europa de meados do século XX, porta uma concepção que, seguramente, se diverge do que se compreende hoje como dança criativa, em virtude do próprio movimento presente na vida contida nas expressões da língua, como veremos a seguir sobre suas possíveis aplicações. Cabe ressaltar apenas que, se à época de sua primeira aparição a nomenclatura portava uma função política (e estética, não se separando aqui os sentidos mais profundos desses dois campos da filosofia); na atualidade, essa função perdeu a força e acabou quase que por se tornar uma referência para se intitular uma determinada forma de se ensinar dança, sobretudo para o público infantil.

### **SOBRE FUNÇÕES E APLICAÇÕES**

Quanto às funções e aplicações da dança criativa, na árvore da dança (Robinson, 1978; Strazzacappa, 2001), há um tronco vertical que a autora intitulou como *expressão* que continua sendo, nas mais variadas árvores que já foram redesenhadas, revisitadas, revistas, o mais importante, daí seu posicionamento central. Costumo trabalhar em sala de aula com as duas versões da árvore da dança. A original, de J. Robinson e a revisitada e atualizada por mim. Após apresentar as duas versões e seus contextos, individualmente, os estudantes são convidados a desenharem suas próprias árvores e redefinem as origens, aplicações e desdobramentos das diversas linhas e estéticas de dança a partir do conhecimento que têm da história da dança em geral e da história da dança que praticam, em particular. O exercício continua em pequenos grupos, definidos a partir dos estilos (hip-hop, ballet clássico, dança de salão, dança contemporânea, danças étnicas, danças populares, dança inclusiva, dança terapêutica, entre outras), nos quais é feita uma análise comparativa das diversas árvores, seguida de discussão.

Nestes anos que venho realizando esta atividade, constato que a “dança criativa” aparece em muitas delas. Não vou neste momento elencar os locais (troncos e galhos) onde aparecem, nem apresentar os dados estatísticos destas aparições (não é isso que nos importa aqui). O que nos interessa no presente texto é trazer ao conhecimento público de que a intitulada “dança criativa” aparece com frequência nas árvores esquematizadas por estudantes e profissionais de dança do Brasil e de alguns países da América do Sul<sup>3</sup>.

Essa constatação indica que, em primeiro lugar, a expressão “dança criativa” já é reconhecida pelo meio artístico e educativo nacional; em segundo lugar, ao se observar as discussões que são realizadas

---

3 Especificamente artistas da dança uruguaios, argentinos e chilenos.

a partir de seu posicionamento na árvore (tronco/galho ao qual pertence), a dança criativa já se tornou referência sobre uma maneira específica de se fazer e ensinar dança, sobretudo para crianças e em situação escolar. Isso é constatado ao se verificar os termos que aparecem como sinônimos de dança criativa, como, dança educativa infantil; dança para crianças, dança educacional, entre outros. Há cursos e oficinas oferecidas voltadas para a iniciação à dança com ênfase nos trabalhos de Laban que se intitulam “iniciação à dança criativa”, “iniciação à dança educativa”, “jogos e dança para crianças”, “descobrimo a dança por meio de jogos corporais” e ainda alguns neologismos tais como “criandança”, “brincandança”. Destaca-se que esses últimos, quando vistos de perto, se apresentam como variações das práticas de dança direcionadas para crianças iniciantes na arte do movimento.

Observando o modelo francês de ensino de dança, nota-se a presença de divisões que definem funções específicas do ensino da dança de acordo com faixas etárias. Para a primeira infância, tem-se o que os franceses intitulam de “despertar”, seguido da “iniciação” à dança. Nessa primeira etapa - despertar para a dança - estão elencadas atividades como exploração do espaço, contato com diferentes ritmos e atividades que tocam precisamente o conhecimento do corpo. Todas estas atividades oferecidas por meio de brincadeiras e jogos dirigidos. Na segunda etapa, da “iniciação à dança” é o momento no qual a criança entra em contato com alguns elementos da técnica da dança, como vocabulário, noções espaciais, rítmicas e corporais. Da exploração dirigida presente no despertar, passa-se a exercícios específicos de dança, por meio dos quais a criança adquire e firma seu referencial de dança. Nesse momento, a criança já não se vê brincando e sim dançando, embora o caráter lúdico das atividades permaneça.

Aprecio esse modelo francês que, num primeiro momento, pensa em despertar o pequeno indivíduo para a arte do movimento e, num segundo, após ele ter sido despertado, permite-lhe adquirir noções que são próprias do fazer dança, dando-lhe a oportunidade de seguir com o trabalho técnico de dança posteriormente, que corresponde à terceira etapa, a partir dos 8-9 anos de idade. Embora esse modelo não qualifique a dança como educativa, nem criativa para intitular o ensino de dança para criança, percebe-se que o espaço de exploração e criação do gesto está garantido. Embora pouco conhecido em terras brasileiras, mais do que entrar em contato com o modelo francês de ensino de dança, caberia num futuro próximo, se conhecer a formação exigida para se tornar um professor de dança naquele país, o “Diplôme d’État”, conhecido pela sigla D.E..

Assim, encerro o presente texto deixando no ar o desejo de se pensar e analisar de forma mais aprofundada a formação do professor de dança hoje no Brasil, seja por meio de estudos sistemáticos de nossos cursos de formação (escolas técnicas e licenciaturas) seja por meio da análise de modelos (alguns de sucesso) de outros países, como acima citado. Encerro o texto na esperança de ter contribuído para a discussão aqui posta sobre a tal dança criativa, afinal, que dança não seria?, concluindo que não é a dança em si que porta o ser “criativa” e sim o professor, instrutor, mediador, ou seja, o adulto que estará junto à criança em seu processo de exploração, interação, iniciação à dança, daí meu desejo (e necessidade) de que se pensar a formação desse professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicolla (1995) *Anatomia do ator - dicionário de Antropologia Teatral*, Edunicamp e Hucitec.

CUNHA, Antonio (1986) *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Moderna Editora.

CUNHA, Newton (2006) *Dicionário SESC - a linguagem da cultura*, SESC.

LABAN, Rudolf (1978) *Modern Educational Dance*, North Books. (*Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990)

\_\_\_\_\_ (1987) *O Domínio do movimento*. São Paulo, Summus.

MARTIN, John (2007/1932) *A Dança Moderna* – In *Proposições* revista da Faculdade de Educação

NAVAS, Cássia e DIAS, Lineu (1992) *Dança moderna*. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo.

ROBINSON, Jaqueline (1978) *Le langage de la danse*. Paris, Vigot.

STRAZZACAPPA, Márcia (2009) “Dançando na chuva... e no chão de cimento” in FERREIRA, Sueli (org) *o ensino de artes: construindo caminhos*. 7ª edição, Campinas: Papirus.

\_\_\_\_\_ (2001) “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola” (disponível no [www.scielo.br](http://www.scielo.br))

STRAZZACAPPA, Márcia & MORANDI, Carla (2009) *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. 2ª edição, Campinas: Papirus.

**A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa  
conversa**

Kathya Maria Ayres de Godoy

**Kathya Maria Ayres de Godoy** é bailarina e coreógrafa formada pela Escola Municipal de Bailados e Royal Academy of London, atuou no Corpo de Baile do Teatro Municipal de São Paulo; Graduada em Educação Física e Pós-Graduada em Ginástica e Dança (OSEC/SP); Mestre em Psicologia da Educação (PUC/SP); Doutora em Educação (PUC/SP); Leciona no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP) no Programa de Mestrado em Artes e nos Cursos de Licenciatura em Artes. É líder do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação. Dirige o Grupo de Dança IAdança.



A criança entra em contato com o mundo por meio de suas sensibilidades. Isso faz com que ela se manifeste e procure uma forma de comunicação com o meio em que vive. Nesse processo, estabelece o contato pelas diversas formas de linguagem. A primeira delas, e que nos acompanha pela vida toda, é a linguagem corporal, que como toda linguagem, é constituída por uma série de códigos simbólicos.

Ao dominar esse universo simbólico, a criança desenvolve um repertório de movimentos corporais (gestuais). Isso lhe permite uma maior possibilidade de expressar suas tristezas, alegrias, angústias, satisfações e tantos outros sentimentos possíveis de se nomear, mas, além disso, este desenvolvimento permite expressar o intangível, ou seja, aquilo que não se nomeia, mas que colabora sobremaneira em nossa expressão.

A dança faz parte desse universo expressivo, porque viabiliza a apreciação estética que envolve o corpo em movimento. Ao dançar, a criança se expressa criativamente, e isto amplia suas possibilidades de interação com o mundo. Dançar, então, pode significar uma maneira prazerosa de conhecer o corpo e comunicar-se por meio dele.

O espaço escolar se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele, a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimentos que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade.

Mas quais seriam as formas da criança conhecer a dança no contexto escolar?

Este texto aborda uma maneira de se trabalhar com a dança na escola: por meio do desenvolvimento de projetos artísticos educativos. Assim, apresentamos o *Dança Criança na Vida Real* que se constituiu como um projeto de ação cultural, cujo foco foi desenvolver a linguagem artística da dança para crianças em uma escola municipal da periferia da zona oeste da cidade de São Paulo. Essa iniciativa se deu por meio do estabelecimento de uma bem sucedida parceria entre a universidade e a escola.

Essa proposta previu o entrelaçamento entre extensão, pesquisa e ensino por meio do desenvolvimento de ações multidisciplinares ao longo de 2008. Isso foi possível porque reunimos a experiência e esforços relacionados a trabalhos já em andamento, como o “Projeto de Extensão lAdança”, o “Projeto Núcleo de Ensino Dançando na Escola” e estudos do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, coordenados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kathya Godoy e pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Antunes. Todos os projetos pertencem ao Instituto de Artes da Unesp – Campus de São Paulo.

O Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, criado em 2006, reúne pesquisadores, alunos, mestres e doutores em distintas áreas voltados à formulação e discussão de projetos e ações tendo o corpo, o movimento e o dançar como objetos de estudo.

O principal pressuposto do grupo é entender que toda relação estética pressupõe uma relação de ensino-aprendizado. A finalidade das pesquisas é problematizar tais relações, do mesmo modo que se faz necessário entender como a estética e a educação convergem nos estudos da prática e da teoria da dança.

O vínculo institucional do grupo é com o Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp/SP e tem como linha de pesquisa a Teoria, Prática, História e Ensino da Arte, a qual abrange

os diversos campos de estudo das Artes Cênicas que são analisados, tendo como pressupostos a sua formulação conceitual, os processos de criação e a elaboração prática, a sua história e os fundamentos do seu ensino.

O GPDEE – Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, desenvolve ao longo do ano projetos coletivos que se caracterizam como PROJETOS ANUAIS articulados aos projetos de pesquisa propostos pelos doutores (Kathya Godoy, Rita Antunes, Nirvana Marinho e Rita de Cássia Voss) e PROJETOS PERMANENTES como o IAdança – Grupo de Dança do Instituto de Artes da Unesp que vincula-se a Pró-Reitoria de Extensão e foi criado em 2005 e desde então desenvolve um trabalho de criação e de pesquisa do movimento corporal na dança contemporânea. Outro exemplo é o Projeto Dançando na Escola que se vincula a Pró-Reitoria de Graduação e desde 2004, tem como objetivo a introdução de uma visão artística e educacional da linguagem da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade.

Como projetos anuais, citamos a *Formação continuada de professores da rede pública de ensino do município de Jundiá na área de Arte (2006-2007)* nas linguagens da dança e da música; o *Projeto Teia do Saber (2006 - 2007)* que objetivou instrumentalizar os professores da rede estadual de São Paulo na vivência da linguagem da dança-teatro para uso em sala de aula com alunos do ensino médio e o *Projeto de ação cultural Dança Criança na Vida Real (2008-2008)*, que abordamos nesse artigo.

O Projeto Dança Criança na Vida Real foi inovador justamente devido à possibilidade de unir três propostas convergentes para uma finalidade: o atendimento a uma comunidade socialmente excluída por meio do acesso a elementos da cultura diferenciados daquela em que está inserida.

Nesse sentido, ele foi o projeto coletivo abraçado pelo Grupo de Pesquisa (GPDEE) em 2008. Funcionou como um eixo, no qual os pesquisadores e estudantes do grupo puderam integrar seus estudos individuais, ou seja, monografias, iniciações científicas, dissertações de mestrado e projetos de pesquisa dos doutores foram algumas transposições que o Projeto Dança Criança proporcionou aos integrantes do grupo.

A apresentação da dança, conforme fizemos a essas crianças, significou difundir conteúdos de uma linguagem artística cujo potencial pouco conheciam. Outro aspecto relevante deste projeto foi o fato de possibilitar ao graduando do IA entrar em contato com essa realidade, por meio de ações artísticas e educativas que o projeto contempla. Esses alunos/bolsistas estiveram acompanhados de pesquisadores mais experientes, e nesse sentido houve impacto na formação deles, por meio do aprimoramento como artistas/bailarinos/intérpretes; como educadores (proponentes das oficinas) e pesquisadores (na observação assistemática e na coleta de depoimentos das crianças).

Neste contexto, a parceria estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a respectiva Diretoria Regional de Ensino de Pirituba (Zona Oeste) nos levou à Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Rodrigues de Campos. Lá iniciamos contato com a direção da escola, coordenação e professoras da 4ª série do ensino fundamental. Nos encontros seguintes, discutimos nossa proposta e ouvimos sugestões de como implantá-la. A partir disto, revimos as ações e decidimos que também ouviríamos a comunidade e os alunos. Essa foi a maneira que construímos esse projeto – compartilhando

as escolhas com base na reflexão teórica que expomos a seguir, trazendo uma contribuição ao trabalho de formação docente e à atuação no Ensino Fundamental.

### **A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO NA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO**

O Projeto Dança Criança na Vida Real buscou um rumo, uma direção. Foi uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. É como um vir-a-ser; gerou no grupo oportunidades de aprendizagem e contato com o conhecimento, por meio de situações nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir, avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado, em parceria com todos que dele participam. Sentimos, vivemos, agimos e refletimos durante sua realização, a partir dessas premissas e identificamos que se tratou de um compromisso único com a comunidade com a qual trabalhamos. Por isso, o caracterizamos como um projeto de ação sociocultural.

A característica deste projeto bem se assemelha à seguinte descrição:

“(...) um projeto pode enveredar por caminhos desconhecidos ou percorrer os pontos já considerados por outros como “turísticos” ou incorporar o acaso, as notícias de última hora... Pode ter espaços de descanso, de conversas que revigorem os caminhos... O projeto é como um mapa pleno de potencialidades: lugares visitados, sítios pouco explorados, atalhos provocadores, trilhas e clareiras já percorridas, paisagens que se quer ver de novo e de novos ângulos, pontos que se quer evitar...” (MARTINS, 2000: 73).

Caminhar com essa liberdade nos impôs o rigor da preparação para cada primeiro passo de cada etapa e constante reflexão na e da ação, nos moldes propostos por Schön (2000). Para se ter uma idéia, além do planejamento inerente, os contatos pessoais se pautaram em profunda consideração às condições individuais e materiais disponíveis, observando a rotina escolar com o cuidado de provocar apenas a interferência desejável e o mínimo de ruído na comunicação. Assim, somente após obter o consentimento da equipe de direção da escola, partimos para a implantação do projeto. Conversamos com a coordenação e com as professoras da escola para fins de levantamento prévio de informações sobre os alunos, seu cotidiano, seus hábitos e a comunidade em que estão inseridos. Procuramos identificar com cuidado qual a cultura, crenças, hábitos, estavam presentes no cotidiano dessas pessoas. Compartilhamos a proposta e definimos o cronograma de ações. Todas as ações foram desenvolvidas com as quatro classes da 4ª série do ensino fundamental, em dezesseis encontros no decorrer do ano. Ao todo, participaram do projeto cento e sessenta crianças, quatro professoras, a coordenadora, o diretor e os componentes do corpo escolar (merendeiras, faxineiros, etc). Desenvolvemos quatro ações desencadeadas pela análise das respostas das crianças à pergunta: o que você sabe fazer com seu corpo? Foram quatro propostas principais, assim nomeadas: 1. Jogo geléia; 2. Jogo teatral e dança; 3. Movimento ritmo dança; 4. Olhar e entrar com exibição do DVD *Clip Dança Criança*, produzido pelos bolsistas do IAdança e pesquisadores do Grupo de Pesquisa Dança, Estética e Educação.

Ao planejarmos o primeiro encontro, tivemos em mente que precisávamos sensibilizar as crianças para que, de uma forma lúdica, elas pudessem se expressar mais livremente, criando um ambiente receptivo também para as oficinas posteriores. Esta intervenção devia, portanto, ter como base o jogo.

Adentramos esse universo do jogo associado ao fazer artístico, nos colocando na perspectiva educacional e de formação integral, pensando nas diversas definições e acepções que o termo jogo nos revela. Nesse sentido, trabalhamos com a concepção de jogo de Huizinga (1993), associada aos estudos teatrais propostos por Brecht (1970).

O segundo momento de ação direta, seguindo o direcionamento traçado com os dados diagnósticos obtidos, proporcionou aos alunos a investigação de novas possibilidades expressivas do corpo em movimento. O caminho escolhido foi o do jogo teatral, por ser, assim como a dança, uma forma de construção da linguagem artística na prática e assim, se coloca aberto ao novo. Além disso, acreditamos que é jogando que se aprende a jogar e a atividade lúdica propicia a percepção de que todos podemos jogar. Usamos para essa construção os estudos de Spolin (2000, 2001). Da mesma forma, a linguagem se constrói e por isso podemos nos expressar com o corpo, em movimento; por vezes, por meio de um simples olhar. Também procuramos proporcionar às crianças uma percepção artística da integração da dança e da música por meio do movimento, no qual se procurou trabalhar a compreensão desses elementos a partir da sua vivência na movimentação corporal identificada no diagnóstico já acrescido de dados da observação assistemática. Novamente relacionada ao movimento expressivo, a Dança, em situações de ensino e aprendizagem, se estrutura a partir do estudo de sua organização e execução e se encontra com o ensino musical no que se refere à percepção e interação com elementos formais da música, como o pulso e a métrica, onde ambos tem o movimento como aliado. Foi a oportunidade criada para os alunos perceberem a parte cíclica em um espaço-tempo definido, assim como reconhecerem que as combinações rítmicas de uma música têm como referência uma pulsação rítmica constante e regular, o que torna imprescindível compreender a noção de ritmo. Para construção dessa vivência nos inspiramos em Andrade (1999), Gordon (2000) e Fonterrada (2008). Todas vivências foram integradas por meio da teoria dos Princípios do Movimento de Rudolf Laban (1978, 1990) e das contribuições de seus interlocutores Marques (1999), Godoy (2003, 2007, 2008), além da leitura e discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (2000).

Ao final da última etapa, no mesmo dia em que se exibiu o DVD *clip*, houve apresentação do IAdança seguida da integração com os alunos da escola que dançaram junto com o Grupo de dança. Essa foi a situação considerada propícia para o último procedimento de avaliação que ocorreu com caráter formativo durante todo o processo. Aproveitamos o clima descontraído alcançado e fizemos a pergunta desencadeadora do planejamento: O que você sabe fazer com seu corpo? e colhemos depoimentos escritos e em vídeo.

Também, após esse 16º (décimo sexto) encontro, uma das professoras da escola propôs para as crianças que desenhassem em uma folha de sulfite suas impressões sobre a participação no projeto. Esse registro gráfico nos surpreendeu imensamente porque mostrou a “intensidade” de nossas ações influenciando a professora a tomar uma iniciativa própria em relação ao projeto. Ilustrou nossa proposta inter e multidisciplinar alcançando a professora e na representação das crianças.

Por fim, cabe ressaltar, que nos executores e participantes do projeto (alunos graduandos/bolsistas, mestrandos, mestres, doutores do IA) também ficaram marcas e foram levados à reflexão sobre como um projeto de ação cultural tem um papel estimulador e propositor de condições para a aproximação entre

peças e do indivíduo à linguagem da dança e da arte, de maneira que fosse possível questionar e renovar tais conceitos.

## **PRODUÇÕES RESULTANTES DO PROJETO**

Todos os registros que embasam esta iniciativa encontram-se disponíveis em uma publicação (ISBN nº 978-85-62309-007), no formato de um livro digital didático ilustrado composto por um DVD ROM, no qual há o registro textual e imagético da proposta artística educativa, e um DVD Documentário, que retrata videograficamente nosso percurso. Essas mídias integram o conjunto de ações que empreendemos; nossa contrapartida social. Esse material foi entregue à escola para constar em seu acervo e para exibição aos protagonistas (atores) do projeto. Reproduzimos essa publicação e distribuímos em acervos, bibliotecas de escolas e de universidades de norte a sul do país para difusão do trabalho feito e para ser utilizado como subsídio em cursos de formação de professores.

O lançamento do livro digital *Dança Criança na Vida Real* se deu na Universidade Estadual Paulista no Instituto de Artes de São Paulo e foi exposto nos eventos científicos: II Fórum Cultural da FCT – Universidade, Cultura e Sociedade: Revelando Emancipações Sociais em primeira exibição; II Congresso Brasileiro de Educação; X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores; 27º Festival de Dança de Joinville – 3º Seminários de Dança: Dança e Educação; Encontro dos Núcleos de Ensino da Unesp e em palestras nas IES: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Universidade São Judas de São Paulo; Centro Universitário Metropolitano de São Paulo – UNIMESP/UNIFIG e no II ENGRUPEdança: diálogos e dinâmicas, porque acreditamos na importância da divulgação, difusão e acesso a produção, aplicação e resultados de um projeto de ação cultural voltado para a articulação entre extensão, pesquisa e ensino.

O desenvolvimento deste projeto coletivo proporcionou muitos desdobramentos. Um deles é o *Projeto Movimento e Cultura na Escola: Dança* que está em andamento, pois iniciou em 2009 e além de ser um projeto de ação cultural que propõe atividades artísticas sociais e pedagógicas, sua atuação no campo escolar se dá por meio de um processo de formação continuada de professores (no horário coletivo de reuniões), desenvolvimento de sessões de vivências de movimentação corporal com as crianças, exibições de vídeos seguidos de discussões e apresentação do IAdança Grupo de Dança do Instituto de Artes da Unesp para os alunos da escola, seguida de discussão com os alunos e professores sobre a relação arte, espectador, público e difusão cultural. Os pais e a comunidade foram ouvidos para a elaboração das atividades do projeto e tem participado de algumas atividades ao longo do desenvolvimento do mesmo. Acreditamos ser este um caminho interessante para uma transformação social.

A função social de um projeto de ação cultural artística e educativa.

Empreender uma ação cultural significa um primeiro passo para a transformação social. Pois, por meio desse tipo de ação cultural são estimuladas novas formas de pensar sobre a realidade. Por meio da arte, a ação cultural tem uma dimensão imaginativa significativa. Por meio da educação, isso tem a dimensão da troca e construção do conhecimento (Pimenta, 2008).

No mundo de hoje, a desigualdade e a exclusão social mantêm laços estreitos com a dificuldade de acesso ao conhecimento e à produção do conhecimento. Ambas convivem e caminham com a transformação social. Foi com essa compreensão e compromisso que nos lançamos a campo no desenvolvimento desse projeto. Isso põe em evidência a responsabilidade da universidade como local de produção e difusão do conhecimento, colocando em destaque a importância das atividades relativas à educação.

Cada forma de referir-se à ação social revela implicações específicas na sociedade. Por isso, extraímos de um dicionário de cultura, elaborado pelo teórico Teixeira Coelho (1999) dois termos relacionados ao tipo de ação que nos empenhamos em desenvolver no projeto “Dança Criança na Vida Real”.

O primeiro termo consultado em Teixeira Coelho (1999) foi ação cultural para o qual há duas formas de se referir. A primeira forma tem a ver com a ação cultural de serviços que atua por meio das relações públicas ou da propaganda, com o objetivo de comercializar um determinado produto “cultural”. E, a segunda definição, refere-se à ação cultural de criação, que é a ação cultural propriamente dita, a qual se destina a dissipar a “incomunicabilidade social” que se ergue entre as obras de arte e as pessoas por motivos de natureza econômica, política ou outra. Cabe registrar que o autor diferencia, ainda, o termo “ação cultural” do termo “fabricação cultural”, para o qual *fabricação cultural* é um termo utilizado para designar o emprego de serviços ou atividades ditas culturais como meio de divulgação, ou ainda de instigar, ao consumo de um produto “cultural”. Fabricação cultural seria a utilização de aspectos culturais com o objetivo de alienar ou restringir a idéia de cultura.

Em decorrência desse entendimento, temos que a ação cultural instiga ao conhecimento e à reflexão sobre arte e cultura, sem com isso induzir ao consumo de um determinado produto cultural.

Acesso cultural foi o segundo termo observado no dicionário de Teixeira Coelho (1999). Sendo que, acesso cultural é a condição material que viabiliza a produção e o consumo de produtos culturais (acesso físico, econômico, intelectual, à informação, a equipamentos de produção, à reprodução). Foram, portanto, as definições ação cultural e acesso cultural que nos conduziram à reflexão sobre a relevância de nossa atuação em meio à profusão de Projetos Sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs) ou Programas de Ação Educativa existentes nos dias de hoje.

No desenvolvimento de nossas ações, optamos por atividades de estimulação ao contato com as linguagens artísticas trabalhadas. Assim, ao utilizarmos os princípios do movimento contidos nos estudos de Rudolf Laban (1978, 1990) por exemplo, não trabalhamos com um único modelo de dança. Nem tampouco direcionamos as oficinas com informações deterministas: isso é dança; isso é música ou; isso é teatro. Buscamos trabalhar com atividades lúdicas, por meio das quais, todos nós, nos surpreendíamos dançando!

Isso não quer dizer que as atividades desenvolvidas, apesar da abertura nos procedimentos, foram soltas e livres; ao contrário, houve planejamento e discussão sobre cada ação. Investimos principalmente na experimentação da arte no corpo e procuramos articular essa vivência à contemplação estética e ao contexto histórico. Tudo com o cuidado, também, de respeitarmos a faixa etária dos participantes.

Podemos afirmar que, de fato, empreendemos uma ação cultural, pois nossa ação se deu no intuito de instigar ao conhecimento sobre Dança, sem com isso induzirmos ao consumo, muito menos de um

único modelo de arte. O segundo aspecto relevante em nossa ação foi propiciar o acesso à Dança e demais linguagens artísticas. A relevância se acentua, visto que o critério para a escolha do local foi a carência da população denotada por baixo índice sócio econômico cultural.

Com isto, o modo como se planejou a participação das crianças, da comunidade escolar, enfim de todos os envolvidos no presente projeto, aponta para a ação social fazendo parte de um contexto, possibilitando o acesso à cultura de maneira lúdica, prazerosa e estimulante, pautada no respeito individual e à diversidade.

Diversidade cultural e cidadania: nosso compromisso

Uma das características do Grupo de Pesquisa Dança, Estética e Educação é o compromisso com ações que promovam a diversidade cultural ligadas à produção científica, assim como a sua colocação para além dos muros da universidade a fim de propiciar a construção da cidadania. Essa característica do grupo lhe possibilita perceber a realidade social atual em relação a sua própria produção artística, educativa e científica e, vice-versa.

Nesta oportunidade, a exemplo de outras iniciadas anteriores, nosso grupo de pesquisa, como um todo e ainda de acordo com suas especificidades, desenvolveu ações, nas quais a Dança integrada as outras linguagens artísticas, a arte e a educação propiciam contrapartida social.

Aspectos destacados da avaliação final do *Projeto Dança Criança na Vida Real*, ratificaram nossa convicção de que por meio de uma *ação cultural* é possível oferecer condições para a aproximação do indivíduo da linguagem da dança e da arte. Constatamos a relevância deste oferecimento acontecer de forma a permitir que os indivíduos experimentassem o contato, o questionamento e a renovação de conceitos sobre a arte e a cultura. E a forma que viabilizou tais resultados não foi outra senão a provocação do pensamento crítico e consciente do indivíduo.

Consideramos ainda, a pertinência da *ação cultural* na instituição escolar diretamente ligada ao desdobramento das ações empreendidas no cotidiano do grupo composto por indivíduos que se consideram por ela afetados.

Cabe ressaltar a oportunidade de estabelecer e fazer valer os critérios de conduta da ação social a qual nos propusemos e foi concretizada nesta parceria. E, por outro lado, experimentar a efetivação do interesse e respeito mútuos dos parceiros ao manter o foco motivador de toda a ação empreendida, nas crianças, na dança, na escola e na vida real.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mario de. *Dicionário Musical Brasileiro*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1999.

ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza. *Corpo: A busca de si, esse estranho... No encontro com o outro*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRECHT, Bertolt. *Escritos sobre Teatro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1970.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O que é Ação Cultural?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e Fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Unesp, 2008.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). *Dança Criança na Vida Real*. São Paulo: Instituto de Artes, Unesp, 2008.
- \_\_\_\_\_, Kathya Maria Ayres. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. PUC-SP. Tese de Doutorado, 2003.
- \_\_\_\_\_, Kathya Maria Ayres. O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotéia Machado (org.). *Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes*. São Paulo. Páginas & Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.
- GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993.**
- LABAN, R. *Domínio do Movimento*. Org. Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.**
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Revelações pedagógicas: ensaios, projetos e situações didáticas*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- PIMENTA, Rosana Aparecida. Dança Criança...num projeto de ação cultural. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). *Dança Criança na Vida Real*. São Paulo: Instituto de Artes, Unesp, 2008.
- ROCHER, Guy. *Sociologia Geral 1*. Lisboa: Editorial Presença, 1971.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *O projeto político-pedagógico: a saída para a escola*. Revista de Educação AEC, vol. 27, p. 85-91, abr/jun, 1998.
- SCHÖN, D. A. *Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2001.



# **Centros de formação: o que há para além das academias?**

Cássia Navas

**Cássia Navas** é escritora e ensaísta, é professora do Instituto de Artes/UNICAMP, onde atua na graduação/dança e Pós-Graduação/Artes da Cena; pós-doutora/Artes (ECA/USP), doutora/Comunicação e Semiótica (PUC/SP), especialista/Gestão & Políticas da Cultura (UNESCO, Université de Dijon, Ministère de la Culture/France). Atualmente é consultora do TEATRO DE DANÇA, programa da Secretaria de Estado da Cultura, SP.

Nos “seminários de dança” do 27<sup>º</sup> *Festival de Joinville*, apresentou-se um tema geral - dança e educação, na forma de vinte perguntas sobre o tema.

A questão: **Centros de formação: o que há para além das academias?** foi proposta-tema para uma conferência de mesmo nome. Vamos a ela, na forma deste texto-conferência, na qual o formato (de perguntas) proposto suscitou outras questões.

### **QUAL ACADEMIA OU ACADEMIAS?**

Academia será tomada em dois sentidos: escola de instrução superior (faculdade) ou instituto/agremiação artística, particular ou oficial, onde são ensinados – produzidos e disseminados - conteúdos organizados sobre o campo: as escolas de dança, muitas vezes nomeadas “academias”, revelando-se, por esta denominação, uma sua origem que remonta à “academia helênica”, onde o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era meta, ali não se configurando a procura da performance em arte.

As faculdades – cursos de graduação em dança (bacharelado e licenciatura) e as escolas de dança (públicas ou privadas) formam profissionais de dança, artistas e professores.

### **ONDE SE CENTRALIZA A FORMAÇÃO EM DANÇA?**

A formação na arte da dança é realizada desde muito cedo e em permanência, havendo períodos para uma formação organizada, geralmente estruturada em séries, tanto nas graduações, quanto nas escolas/academias.

No caso da universidade, diferentemente do que ocorre em outras profissões, muitos dos alunos já chegam formados aos cursos, constituindo-se em profissionais-alunos.

No sistema superior de ensino, isto não acontece com os cursos de medicina, direito ou engenharia, que até hoje, constituem um triunvirato de carreiras, um tripé de força que sustenta muito do poder simbólico das instituições de ensino. São as carreiras clássicas, sonhadas por muitos pais para seus filhos.

Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos de uma universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (ensino fundamental e médio), podem.

Para além das universidades e escolas livres, estes profissionais se formam. De que maneira? Apresento possibilidades.

A primeira: nas companhias/grupos de dança, para onde convergem profissionais e não somente. Para elas acorrem pessoas com talento e vocação, que na nucleação de *métiers* e conhecimentos de que se compõem estes *locus*, ali encontram oportunidade para a sua formação, na prática da dança de todo o dia.

A segunda: a formação que se dá em permanência nos circuitos da dança popular, onde os jovens e crianças “aprendem a dançar dançando”, em meio a extensas famílias de “brincantes”, o mesmo ocorrendo nos locais da dança de devoção (por exemplo, terreiros de candomblé) ou em danças cerimoniais de tribos indo-brasileiras.

Aos dois exemplos, subjazem traços da história das artes da cena, nas quais o aprendizado de um ofício está ligado à economia interna de uma trupe nômade, como às da Idade Média e Renascença.

Nos séculos XIX e XX, se dará dentro da estrutura seminômade de trupes que, obedecendo à lógica moderna, fixam-se em centro urbano provedor de meios e modos de produção, para girarem em turnês.

Com a introdução das artes, entre elas a dança, na academia/universidade artistas e professores formam-se dentro desta “academia”, mas continuam a se formar para além dela, nos grupos/companhias de dança, nas escolas livres e em núcleos enraizados na cultura popular.

Persiste a dicotomia, como realidade de um campo e base para reflexão e ação constante entre todos.

### **LÓGICAS DE FORMAÇÃO? DUAS OU TRÊS.**

Abordemos outra dicotomia, em que se polarizam lógicas: a da corte, na qual se gesta a dança que dá origem ao balé e a da modernidade, em que se gesta a dança moderna/contemporânea, a partir da qual se fundam a quase totalidade dos cursos de graduação de nosso país.

A lógica da corte, campo de origem da mais conhecida das danças cênicas do ocidente – o balé, construída por rígida hierarquia piramidal no topo da qual estão professores que centralizam decisões, ações e conhecimento quase inquestionáveis, está presente na maior parte das escolas livres, através do ensino da “técnica balé” que se aplica longe da montagem, produção e difusão de espetáculos que lhe são historicamente fundadores.

Cada uma destas escolas/academias pode ser considerada uma filial do que denomino a primeira “multinacional da cultura/arte” (NAVAS, 2006b) - o ensino do balé.

Uma multinacional estruturada de maneira informal e por rápida e eficaz implantação, haja vista a estrutura de sua modelização estar presente na figura (e memória corporal) de professores de balé, espalhados pelos quatro cantos de um planeta de cartografia ampliada após a segunda Guerra Mundial.

Em cada filial, à figura do professor bastou, e ainda basta, acrescentar uma sala de aula, barras, espelhos, piano/pianista ou aparelho para reprodução mecânica/digital de música ou estudos musicais para aulas.

Através da extensa rede de escolas de “balé clássico”, a formação fica ancorada à reprodução de estratégias de treinamento corporal *tout court* a cargo de mestres geralmente distantes do ato criativo em si, também unidade original dos grandes balés de repertório.

A prática da dança despoja-se de estratégias artísticas da invenção que lhe foram estruturantes, agregando-se-lhe de maneira superficial os sonhos de construção de um ideal centralizado num tempo-espaço europeu da segunda metade do século XIX. Os grandes festivais deste país são um resultado

desta história recente na área (NAVAS, 2005).

Operando com os registros da modernidade em arte, aqueles que se lançam a inserir a dança como área de conhecimento na universidade (NAVAS, 1992), o fazem sob a lógica da dança moderna, onde a formação do intérprete-artista parte do pressuposto de sua individuação e expressão num mundo que constrói por seu trabalho, conhecimento, atuação, contribuição cidadã. A partir da moderno, a ênfase dada ao “corpo que dança”, treinado cronológica e necessariamente desde muito cedo, matiza-se por pressupostos de trabalho a partir do “self” do indivíduo que possui este corpo.

A dança na universidade fixa a estratégia da modernidade em suas estruturas, apontando-se para a criação individual e para a afirmatividade da dança de cada um, construída a partir da liberdade de criação que se brande como espada para romper-se a subjugação fruto de uma estrutura hierarquicamente centralizadora, onde poucos detêm o conhecimento transmitido em processo de direção única: do mestre de balé aos discípulos.

Atualmente, depois de decorrido todo o século passado, século XX, com as clivagens do moderno em pós-moderno e da junção dos dois no onipresente contemporâneo, encarado, duplamente por artistas e gestores, como a eletricidade que alavanca o progresso da sociedade atual (NAVAS, 1999), não se pode desconsiderar a conexão entre o discurso da liberdade criativa, que prega o protagonismo de cada idéia, e de cada pedaço do corpo, e os pressupostos de uma especialização extrema, que sob o discurso da liberdade esconde o advento da crescente atomização de indivíduos e não a sua individuação.

Acopla-se ao sentido desta liberdade a sua validação pelo poder burguês (ADORNO, 2009) em uma sociedade de trocas, onde o processo de autonomização tem função específica junto ao mercado de consumo de bens e serviços, o intenso processo nos conduzindo, no limite, à supressão da autonomia.

Exemplo desta afirmação em dança contemporânea: criações onde os conteúdos tratados dizem respeito a questões muito individuais, atomizadas, posto que apartadas de interesses mais gerais, quaisquer que sejam.

Tais obras ou excertos são validadas pelo princípio da “total liberdade de escolha”, e dizem pouco para a maioria dos que acorrem para assistir aos espetáculos.

Embaladas pelo discurso da liberdade que se expressa em raciocínios herméticos ou pela veneração de um “espírito do contemporâneo”, que público e artistas devem compartilhar, de preferência bem solitários, como “unidades de dança” começam a ser replicadas entre pares de um determinado ambiente cultural, e mediante processos imanentes à globalização (NAVAS, 1999), entre artistas de vários países.

São como mesmos bens culturais que todos produzem/consomem - dançam/assistem - sem cessar, produzindo, na “total liberdade” que imaginam conjugar. São danças-objetos de corpos-fetiches do consumo que, engolidas como pílulas, poderiam nos levar ao nirvana contemporâneo do entendimento da arte e talvez da vida.

Todavia, há que se ressaltar que se isto ocorre de forma tão desencarnada na dança contemporânea, não é um debate de todo alheio à dança moderna.

Nela, o antagonismo entre “espírito do mundo” (ADORNO, 2009) – pelo qual a universalidade forçosamente paga tributo à padronização, levando-nos, no limite, à mediocridade dos bens culturais - e

“espírito individual” também se coloca como embate, sendo perceptível na dupla consubstancialidade da criação como arte e mercadoria, colocando-se os artistas face à tensão do duplo desafio da arte e mercado.

O debate aponta também para as relações entre livre arbítrio e determinismo (NAVAS, 2008) presente na arte da dança de forma aguda, por conta da necessidade do treinamento diário do corpo por estratégias que não poderão ser descartadas facilmente, a técnica que se utiliza para a *performance* artística mais apurada determinando as aléias da criação corporal.

Deste estado de coisas resta a sensação de desconsolo frente ao impasse moderno/pós-moderno, em tempos onde o prefixo *pós* toma parte de vários vocábulos da crítica em arte, como pós-dramático (LEHMANN, 2007), pós-cultural, pós-desmanche, sem falar do já clássico “pós-história”, forjado pelo norte-americano Francis Fukuyama (1992).

Ao contrário do cantado em *jingle* dos anos 70 (CAMARGO, 1998), relativo a uma marca de calças jeans, que apontava para o uso da vestimenta como sinal do ser livre e descompromissado, despretenso e à margem de convenções, a liberdade moderna dentro de uma sociedade de trocas não é uma “calça azul e desbotada”.

Desalentador, pois liberdade buscamos, ou algo que nos aproxime de sua sensação, de um primeiro sentimento incontrolável, imenso e imensurável.

Algo que nos acerque da “natureza indômita da vida” (ADORNO, 2009), que também se replica na anarquia da produção de mercadorias, em ações que, apesar da distribuição das pílulas e placebos da arte/dança contemporânea, furem a opacidade do conhecido, e nos arrojem em outro estado de percepção da realidade.

### **CRIAÇÃO/FORMAÇÃO/DIFUSÃO? OU DO ÍNTIMO, DO PARTICULAR E DO PÚBLICO**

O que move alguém para ser um artista da dança? Algo que irá mantê-lo, apesar dos “ossos do ofício”, na mesma carreira/trajetória: a busca de uma experiência estética, que transformará em arte.

Por experiência estética, considero o sentido dado à expressão pelo semiótico Charles Sanders Peirce, aquilo que nos tira do cotidiano, da mesmice, do “todo o dia a mesma coisa”. Algo como um relâmpago, cindindo a rotina de maneira violenta, brusca, cabal.

Uma experiência advinda de uma crise, de um estado limite, de um êxtase, a apontar para o admirável (SANTAELLA, 1997), em Peirce (1990), a qualidade enquanto tal, sobre o que não pesa negação, primeiridade capaz de guiar a “ação da ética e as determinações da lógica” (SILVA, 2006).

A experiência estética impera na vida, mas é programa, meta a ser alcançada na arte e pela arte. É o que buscamos nas criações artísticas, mas que podemos encontrar, com maior ou menor frequência, no “amor à primeira vista”, observando os olhos imensamente confiantes da filha pequena, mirando um pôr do sol, sofrendo dor imensurável, ouvindo *heavy metal* ou uma *Cello Suíte* de Bach.

Artistas têm, privilegiadamente, a possibilidade de dar acesso à experiência estética, tornando-a visível para todos nós. Manifesta-se como “quase adivinhação”, abdução (PEIRCE, 1990), como sensação interna, íntima, que será origem a construções no e pelo corpo.

Em coreografia, a experiência é construída e difundida através de um corpo-mapa de significados, mapas compartilhados entre muitos, posto tatuados de significações que transitam em redes conectivas de natureza e cultura.

A idéia ou uma cartografia de idéias se materializa, necessariamente, em corpo, nossa morada íntima, “aquilo que somos e aquilo que temos” (BERNARD, 1995), podendo dele fazer uso de troca e outros usos - venda de força de trabalho, mutilação, suicídio, etc.

A adivinhação-abdução se materializa em corpo, ou corpos, caso se trate de coreografia coletiva, feita em companhia/grupo e, isto se dá preferencialmente mediante metáforas corporais, sem a intervenção da palavra oralmente concretizada em cena, que é base do modo de operação de outra arte da cena: o teatro.

Na base da dança, a especificidade íntima estruturada na morada-corpo torna-se pública sem a mediação de outra linguagem que não seja aquela formada por imagens corporais. Esta é a sua especificidade, de origem e por ela, frente a nós, torna-se público o íntimo de seus artistas.

### **COMO O ÍNTIMO PODE SE TORNAR PÚBLICO?**

Mediante trabalho privado, particular, de construção realizada em sala de aula, estúdio, companhia/grupo, geralmente inseridos na rede privada de núcleos culturais, e, mais além, no âmbito de iniciativas familiares, remetendo-nos à história das trupes das artes da cena.

No embate do trabalho diário, constrói-se a possibilidade de dar forma ao adivinhado, em experiência estética a partir de *fiat lux* que se deverá, literalmente, incorporar.

Constrói-se a ética da formação, em atividade constante de músculos contra músculos, corpo contra corpos, idéias contra idéias (nossas dúvidas!) em que bailarinos são ferramenta e fonte de criação e os grupos, de alunos ou profissionais, fábricas da arte, para utilizarmos uma das metáforas da modernidade, ou rede de informações, para utilizarmos a grande metáfora do pós-moderno.

Grande parte da formação e a criação em dança se dá em escolas e grupos particulares, e nestes circuitos privados de produção ocorre a transformação do íntimo em público, que depois se dará ver aos públicos, em espaços de difusão, notadamente, teatros.

As ações, deste momento da “cadeia produtiva dança”, são veladas, já que, no processo de estruturação do íntimo que se tornará público, esforços não se revelam abertamente.

O treinamento dia-após-dia, a luta corporal interna pela superação de limites de si, estratégias heterodoxas de sobrevivência. Tudo isto não é revelado ao público, que conhecerá a intimidade transposta em linguagem potente e metafórica a cada apresentação.

O que se torna público em dança? A intimidade de um corpo que comunica conteúdo adivinhado, a partir de uma experiência estética inaugural, de uma idéia em dança, inscrita (LOBO, NAVAS, 2008) no particular do corpo de cada um.

Nas récitas, publicizamos o que de íntimo foi construído no particular das quatro paredes de escolas/ academias e dos estúdios de grupos/companhias.

Todavia, por mais que particular seja uma situação dançada por um corpo específico, o bailarino carrega consigo traços dos homens e mulheres de seu tempo, apresentando-nos um “corpo cultural”, corpo-território (NAVAS, 2008).

A adivinhação acontece a partir de percepções/cognições (SANTAELLA, 1988) do ambiente por onde se trafega: *topos* de um tempo-espaço, e, por conseguinte, topologias de uma história. Ancora-se na memória, no que se lembra e no que se esquece (IZQUIERDO, 2004).

Isto faz de cada obra um momento constrangedoramente íntimo e extremamente público, um tempo onde somos devassados corporalmente por aqueles que dançam.

No palco abrem-se clareiras, ocos, fendas onde transcorre pensamento em torno de nossos corpos, sobre o íntimo e particular do humano e, pelo testemunho das particularidades apresentadas, também nos são introduzidos mapas de um “corpo social”.

## **QUAIS OS DESAFIOS?**

Para além das academias e a partir do exposto, onde intervir?

Neste momento, uma única resposta: na formação, através da invenção ou reinvenção de estruturas de ensino, para que a adivinhação sentida no íntimo, possa ser abrigada em ninhos diferenciados de incubação/ gestação.

Para tanto, os poderes públicos teriam muito a fazer.

Em primeiro lugar, propondo e investindo (inventando) escolas públicas de ensino médio em arte/dança, como vem sendo timidamente testado pelo Centro Paula Souza (Secretaria do Desenvolvimento, Estado de São Paulo), através de ETECs (escolas técnicas), além de esparsas iniciativas em CEFETS-Centros Federais de Educação Tecnológica (Ministério da Educação), em certas cidades do país, notadamente, capitais.

Em segundo lugar, propondo (reinventado) estratégias em companhias/grupos de dança. Tanto nas privadas, quanto nas oficiais.

Nos grupos oficiais, na origem, estruturados mediante a vontade do ente público em produzir arte da dança, o desafio seriam projetos de formação conectados, de fato, com a criação dos bens culturais que oferecem no circuito de validação/mercado.

Nas companhias particulares, estruturadas a partir da vontade de artistas de comunicar sua experiência estética e de fazer destas nucleações o “seu negócio”, o desafio seria a mudança de perfil de uma “companhia particular de dança”, estabelecendo-se outro paradigma.

No país, podemos contar nos dedos os grupos que realmente podem ser considerados privados “puro sangue”, posto serem, em grande proporção, subvencionados de maneira direta ou indireta por dinheiro público (fomento à dança, editais, prêmios, leis de renúncia fiscal - federal, estaduais e municipais).

Recebendo subvenção para sua manutenção e/ou produções, a eles, mediante negociação entre estado e sociedade civil, seriam propostas contrapartidas relativas à formação em permanência de jovens artistas.



Com isto, reinventa-se a escola de dança, recuperando entre companhias e escolas uma ligação que foi base da profissionalização na área, elo perdido ao longo dos últimos 20 anos, também pela migração de alunos sem pretensões artísticas para as academias de ginástica/fitness.

Seriam estabelecidos outros modelos das “contrapartidas” demandadas a estes núcleos, para além daqueles que se referem à formação de platéias ou a intervenções em “inclusão social através da arte” (NAVAS, 2006a), o papel dos gestores públicos alargando-se da gerência da dotação de meios financeiros em direção à proposição de outros modelos de mediação entre sociedade civil e estado.

Para os dois tipos de ação - escolas técnicas públicas e companhias públicas e subsidiadas com função acoplada de escola artística – também acorreriam os jovens oriundos de programas sócio-culturais onde a dança ocupa crescente e justo espaço.

A partir das metas de inclusão destes programas sob responsabilidade direta do estado, como *Pontos de Cultura* (Ministério da Cultura), *Fábricas de Cultura* (Secretaria de Estado da Cultura, SP) e *Dança Vocacional* (Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo), ou pela gestão de ONGs de todos o país, não se estabelecem propostas de profissionalização *tout court*, o que reforçaria o papel das escolas técnicas e companhias-escolas enquanto estruturas em que possam aportar talentos garimpados, incentivando-se vocações em dança.

Estas vocações poderiam concretizar carreiras artísticas de variados matizes, além da possibilidade de seu abrigo no crescente número de graduações específicas, organizando-se trajetos construídos por diversidade e ética em embates justos, e não pelas costumeiras lutas predatórias do setor que subdividem em partes pequenas aquilo que poderia ser o todo profissional da dança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (2009). *Dialética Negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar

ANDERSON, J. (1978) *Dança*. Lisboa: Verbo

BERNARD, M. (1995) *Le Corps*. 2ª ed. Paris: Seuil

CAMARGO, A. (1998) *Liberdade é Uma Calça Velha Azul e Desbotada: Publicidade, Cultura de Consumo e Comportamento Política no Brasil (1954-1964)*. São Paulo: HUCITEC

FOSTER, S. (1995) *Corporealities: Dancing Knowledge, Culture and Power*. Chicago: Routledge

FUKUYAMA, F. (1992) *O fim da história e o último homem*. trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco

GUY, J. M. (1991) *Les Publics de la danse*. Paris: La Documentation Française

ISQUIERDO, I. (2004) *A arte de esquecer – Cérebro, Memória e Esquecimento*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent

LEHMANN, H. T (2007). *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naif

- LOBO, L. & NAVAS, C. (2008). *Arte da Composição, Teatro do Movimento*. Brasília: LGE
- LOUPPE, L. (1997) *La poétique de la danse contemporaine*. Bruxelas: Contredanse
- NAVAS, C. & DIAS, L. (1992) *Dança Moderna*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura
- NAVAS, C. (1999). *Dança e Mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil-França*. São Paulo: Hucitec
- NAVAS, C. (2003). *Dança brasileira no final do século XX*. In Dicionário SESC, A Linguagem da Cultura. Org. Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva,
- NAVAS, C. (2005) *Leis para a dança do Brasil*. In Lições de Dança. Número 5. Rio de Janeiro: Univercidade
- NAVAS, C. (2006a) *Dança, estado de ruptura e inclusão*. In Anais do IV Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE. Rio de Janeiro: ABRACE
- NAVAS, C. (2006b) *A Arte da Dança na Universidade Pública Contemporânea*. In Arte Contemporânea e suas interfaces. V. 1. p. 99-105. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea/Universidade de São Paulo
- NAVAS, C. (2008) *Corpos-território em danças-mídia*. Belo Horizonte: Anais do V Congresso ABRACE/UFMG
- PEIRCE, C.S. (1990) *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva
- SANTAELLA, L. (1988) *A Percepção, uma teoria semiótica*. São Paulo: Experimento
- SANTAELLA, L. (1994) *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento
- SILVA, A. R. (2006). *O Belo, o Admirável, suas Estéticas e um Impeachment*. In RASTROS. Joinville: Necom/Núcleo de Estudos em Comunicação/Instituto Superior/Centro Educacional Luterano Bom Jesus
- THOMAS, H. (1995) *Dance, Modernity and Culture*. London/New York: Routledge

# Onde se produz o artista da dança?

Ana Terra

**Ana Terra** é artista da dança, Socióloga (FFLCH/USP), Mestre em Artes (IA/UNICAMP) e Doutoranda da Faculdade de Educação (UNICAMP) onde desenvolve pesquisa sobre as relações entre a dança e a educação somática. É professora do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi. Presta consultorias a projetos de formação profissional e educação continuada para artistas e professores de dança.

## DE ONDE VEM ESSE *DIÁLOGO-ESCRITO*

A escritura desse artigo busca contribuir com a reflexão motivada por uma das vinte perguntas formuladas pela equipe organizadora da terceira edição dos *Seminários de Dança* que, no ano de 2009, focalizou o tema Dança e Educação: ***onde se produz o artista da dança?*** Na verdade, o texto que ora apresento organiza e sintetiza as reflexões que nortearam minha participação em uma das mesas de *conversas* nesse evento, quando tive o prazer de dialogar com o coreógrafo e diretor da Cia. Ballet de Londrina, Leonardo Ramos e com a pesquisadora e professora do Curso de Dança da UniverCidade, Thereza Rocha. Configura-se de certa forma como um *diálogo-escrito* construído a partir desse e de outros tantos inúmeros encontros.

Ao preparar a apresentação para o seminário, revisei materiais de apoio, anotações de outras palestras que são ampliados a cada oportunidade em que sou convidada a falar sobre questões relativas à formação, profissionalização e atuação do artista da dança. O levantamento e a sistematização dessas informações vêm ocorrendo desde 2001, e nasceu de uma demanda histórica: informar e conscientizar estudantes e profissionais sobre a importância de lutarem pela autonomia da dança frente às ingerências do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais dos Profissionais de Educação Física em nossa área.

Procurando realizar um *diálogo* prévio àquele que se concretizou nos *Seminários* considerei alguns artigos publicados na série *Lições de Dança*<sup>1</sup>, diretamente ou indiretamente, relacionados ao tema em questão, de profissionais com as quais compartilhei ações nesse período agudo<sup>2</sup> e curiosamente, tão profícuo para área (AQUINO, 2002; NAVAS, 2005; STRAZZACAPPA, 2003). Digo profícuo, pois, naquele momento fomos impelidos a nos defender produzindo e disseminando conhecimentos fundamentais à constituição e ao reconhecimento da área e do profissional artista-professor de dança.

Nesse processo de revisão, observei como avançamos na última década; inúmeros acontecimentos de caráter artístico, cultural, sócio-político e econômico foram desenhados e re-desenharam *os artistas da dança*, o mercado de trabalho, as áreas de atuação e, conseqüentemente, as demandas de sua formação. Como exemplo disso, chamo atenção à própria realização e à programação deste Seminário como parte integrante das atividades do Festival de Dança de Joinville.

Nos últimos quatro anos, em virtude da realização do doutoramento, estive menos ativa em ações macro-políticas<sup>3</sup>. Mas, em decorrência de minha atuação como docente e como supervisora de estágios

---

1 *Lições de Dança* é uma publicação da UniverCidade Editora, organizada por Roberto Pereira e Silvia Sotter.

2 Refiro-me ao período compreendido entre 2000 e 2004 quando foi criado o Fórum Nacional de Dança e alguns Fóruns Estaduais. Em especial, nesses anos, tais organizações promoveram inúmeras ações de caráter nacional e regional com o objetivo de organizar e mobilizar a classe frente às ingerências do sistema CREF-CONFEEF.

3 Refiro-me às ações empenhadas coletivamente, pelas organizações anteriormente citadas, cunhadas para a conquista de políticas públicas, mudanças na legislação, reconhecimento profissional etc.

no Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi, o qual forma artistas e licenciados na área, a pergunta motriz desse encontro – **onde se produz o artista da dança?** – está incorporada ao meu dia-a-dia, norteando as inúmeras atividades didático-pedagógicas, as quais se constituem de certa forma como ações micropolíticas<sup>4</sup>. Apesar da tentativa de reclusão tão desejada num processo de pesquisa, nesse período, participei em algumas comissões de avaliação de projetos para o fomento artístico no âmbito municipal (Lei de Fomento à Dança) e estadual (PROAC), atuei como professora e consultora em alguns projetos e escolas públicas destinados à iniciação e formação artística<sup>5</sup>.

Tal introdução justifica-se apenas para que eu possa localizá-los quanto às referências das contribuições que pretendo compartilhar: encontro-me inserida em certos espaços formais e não-formais de produção do artista da dança, observando sempre, potenciais de enredamento entre eles. Nesse *diálogo-escrito*, o qual coloca em foco a formação e/ou produção de um profissional das artes, meu olhar repousa em certos aspectos de cunho legal, educacional, social e político, quanto às possíveis relações a serem estabelecidas entre esses lugares e essas dimensões do fenômeno.

### **QUEM É O ARTISTA PROFISSIONAL DA DANÇA?**

Os bailarinos, dançarinos, coreógrafos, professores, integram a categoria dos ARTISTAS, profissão regulamentada pela Lei n.6533 de 24 de maio de 1978 e pelo Decreto nº 82.385, de 05 de outubro de 1978. Nesse sentido, constitui-se um profissional aquele que detém um registro na Delegacia Regional do Trabalho – o DRT – como artista, nas diferentes funções específicas previstas: bailarino ou dançarino, coreógrafo, assistente de coreógrafo, ensaiador e maître de balé.

Com a realização da CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES – CBO/2002 os profissionais da dança passaram a ser denominados artistas da dança. Tal classificação não se constitui como lei, mas tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, fornecendo indicadores importantes sobre as transformações nas profissões do país<sup>6</sup>.

---

4 Aqui, sirvo-me do conceito conforme formulado por Suely Rolnik (2007); segundo a autora a *micropolítica* diz respeito às “questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva”.

5 Refiro-me ao projeto Dança Vocacional e a Escola Municipal de Bailado, ambos gerenciados pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

6 Segundo consta no site do Ministério do Trabalho e Emprego, a CBO: “É referência obrigatória dos registros administrativos que informam os diversos programas da política de trabalho do País. É ferramenta fundamental para as estatísticas de emprego-desemprego, para o estudo das taxas de natalidade e mortalidade das ocupações, para o planejamento das reconversões e requalificações ocupacionais, na elaboração de currículos, no planejamento da educação profissional, no rastreamento de vagas, dos serviços de intermediação de mão-de-obra”. E, nesse sentido, configura-se como “documento normalizador do *reconhecimento*, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva.” O grifo nesse caso é meu, atenta para nota realizada no próprio documento que explicita que tal reconhecimento não diz respeito à regulamentação das profissões, mas sim, têm finalidades classificatórias.

Inúmeros profissionais<sup>7</sup>, instituições de ensino e de representação da área<sup>8</sup> participaram desse processo de classificação realizado pelo Ministério do Trabalho e do Emprego, no caso específico dessa família ocupacional, os artistas da dança, as atividades foram coordenadas pela Profa. Dra. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini (FE/Unicamp)<sup>9</sup>.

Fato é que, a partir da publicação da CBO/2002, surge a denominação artista da dança para designar inúmeras funções específicas desse profissional, incorporando nomenclaturas da atualidade: 1) Assistente de coreografia; 2) Bailarino (exceto danças populares), bailarino-criador, bailarino-intérprete, dançarino; 3) Coreógrafo, bailarino-coreógrafo, coreógrafo-bailarino; 4) Dramaturgo de dança; 5) Ensaíador de dança; 6) Professor de dança, Maître de balé.

## **O QUE FAZEM OS ARTISTAS DA DANÇA?**

Resumidamente, segundo a CBO/2002, os artistas da dança:

Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança. (<http://www.mteco.gov.br/cbsite>)

Uma visita ao site do Ministério do Trabalho e Emprego permitirá a navegação nos dados da CBO/2002, por exemplo, quanto às áreas de atividades do artista da dança. Chama atenção a gama de ações descritas, observando-se as diferentes áreas de atuação do coreógrafo, do dançarino, do dramaturgo, do ensaiador e do professor de dança. Tal amplitude e diversificação são referências importantes para uma reflexão quanto às competências a serem construídas nos processos de formação profissional na atualidade.

Se considerarmos o Quadro Anexo ao Decreto nº. 82.385, de 05 de outubro de 1978 que descreve os títulos e as funções em que se desdobram às atividades dos artistas e técnicos em espetáculos, o *bailarino* ou *dançarino* figura como aquele que “executa danças através de movimentos coreográficos pré-estabelecidos ou não; ensaia seguindo orientação do Coreógrafo, atuando individualmente ou em conjunto, interpretando papéis principais ou secundários”. Diferencia-se do coreógrafo que “cria obras coreográficas,

---

7 Ana Terra (Ana Maria Rodriguez Costas), Angela de Azevedo Nolf, Carlos Alberto Teixeira dos Santos, Carlos Martins, Cássia Navas Alves de Castro, Eliana Martins Cavalcante, Holly Elizabeth Cravrell, Hugo Andres Patino (Hugo Travers), Lia de Carvalho Robatto, Maria Waleska Van Helden, Marila Annibelli Vellozo Andrezza, Márcia Strazzacappa Hernández, Mônica Mion Arruda Alves, Rui Moreira dos Santos, Ruth Margarida da Silva (Ruth Rachou), Sofia Helena Martins Cavalcante, Sílvia Maria Geraldi e Tércio Marinho do Nascimento Júnior.

8 Balé Da Cidade de Sp - Prefeitura de São Paulo, Centro Cultural Teatro Guairá, Companhia Será Quê? Ltda., Condança, Escola de Dança Ruth Rachou, Projeto Axé/Centro de Defesa à Criança e ao Adolescente, Rede Stagium e Eca-Usp, Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos SP, Unicamp - Instituto de Artes, Curso de Dança - Universidade Anhembi Morumbi.

9 Cabe ressaltar que a partir desse evento, a referida professora desenvolveu relevante pesquisa sobre os artistas e professores da dança, através de projeto temático financiado pela FAPESP/SP. Os dados dessa pesquisa têm servido como referências fundamentais para reflexões como essa.

e/ou movimentações cênicas, utilizando-se de recursos humanos, técnicos e artísticos”.

Já na descrição da CBO/2002 o artista da dança, pensemos, por exemplo, num coreógrafo-dançarino, pode ser aquele que pesquisa gestos, e que também concebe e executa uma coreografia. Ou seja, uma comparação entre esses documentos indica para as transformações do perfil desses profissionais nas últimas três décadas.

### **QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS PERCURSOS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE UM ARTISTA DA DANÇA?**

Segundo a Lei nº 6.533/78, consideram-se três possíveis percursos de profissionalização:

- Após anos de estudos realizados no ensino não-formal, nos chamados  *cursos livres*  e/ou de formação não reconhecidos pelo MEC (estúdios, academias, escolas, projetos, centros de formação), articulando-os as experiências de participação em apresentações e produções artísticas, o  *aspirante*  à artista da dança poderá obter seu registro profissional – o DRT – junto aos SATEDs (Sindicatos dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões) e SINDIDANÇAs (Sindicatos de Dança, casos de São Paulo e do Rio de Janeiro);
- Um outro percurso é realizar a formação num Curso Técnico (2º grau) reconhecido pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais de Educação<sup>10</sup>, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o DRT;
- Por último, tal percurso pode ser realizado num Curso de Graduação em Dança (3º grau); considerado também como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC; mediante o diploma de Bacharel em Dança o aluno realiza também seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho.

Poderíamos afirmar então que o artista da dança realiza trajetórias de formação em espaços de educação não-formal e/ou formal. No primeiro caso, o processo de validação profissional é intermediado pelo órgão de classe; já no segundo caso, o processo de validação é regulado pelo poder público (Ministérios e Secretarias), com base na legislação educacional vigente, norteada por parâmetros ou diretrizes curriculares estabelecidas.

Quanto à formação do artista da dança, o relatório da CBO/2002 aponta para a não exigência de uma escolaridade formal determinada, mas, considera que assim como acontece no cenário internacional, existe uma tendência à formalização dessa profissionalização, tornando-se “cada vez mais desejável que o profissional tenha curso superior na área” (<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite>). Um profissional seria aquele que acumula pelo menos cinco anos de experiências na área.

---

<sup>10</sup> Existem algumas exceções, como no caso da Escola Municipal de Bailados de São Paulo que apesar de não ser reconhecida pelo sistema formal de ensino é reconhecida pelo Ministério do Trabalho. Nessa escola, ao final dos cursos, o aluno também pode adquirir seu registro profissional.



## **ESPECIFICIDADES E POTENCIAIS DOS DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**

Penso ser importante considerar que tanto o ensino não-formal, quanto o ensino formal desempenham papéis importantes na dinâmica de gestação do artista da dança. Não se trata aqui de uma questão de valorização, mas de considerar funções específicas e diferenciadas, e porque não, articuláveis.

As escolas, estúdios, academias<sup>11</sup> têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Em geral, os estudantes de dança perfazem um percurso de estudos não sistematizados (pensemos numa estrutura curricular), ou sistematizados em métodos de formação específica relativos a uma determinada técnica, desenhados por graus de crescente complexidade. Aqui, como diria Strazzacappa (2003), as relações mestre-discípulo, artista-aprendiz caracterizam o aprendizado e são marcantes no memorial de cada um dos artistas. Seguramente, podemos afirmar que a maioria dos artistas da dança ainda desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via.

Nessa esfera estamos diante de uma grande problemática: a validação desse processo acontece por meio dos sindicatos, os quais, sem estabelecer relações de parceria com as demais instituições e centros de referência de formação e sem diretrizes ou parâmetros norteadores não se encontram preparados para avaliar habilidades, atitudes e competências requeridas aos diferentes artistas da dança.

Conforme apontado por Navas, urge “a regulamentação do ensino da dança enquanto arte, métier e forma de conhecimento do mundo feita por e entre seus artistas, mestres e demais profissionais da área”. E, para tanto se coloca como questão a formulação de leis, que articulem “fiscalização, validação, reciclagem e manutenção de formações de qualidade.” (2005: 36).

No ensino formal, especificamente no ensino superior, contexto onde atuo, os cursos de graduação são norteados por diretrizes curriculares<sup>12</sup> que apontam para os saberes necessários à formação de um artista da dança na atualidade. Segundo tais documentos, podemos afirmar que esse contexto de estudos tem como função ampliar e sistematizar a formação do artista da dança, oferecendo embasamento teórico-científico, além da prática artística. A idéia de ampliar e sistematizar pressupõe que aquele aluno que chega à Universidade já tenha percorrido algum processo de iniciação artística prévio. À Universidade, cabe ainda a articulação do ensino, a produção da pesquisa e a extensão a qual implica estabelecer um diálogo com a sociedade, ou seja, a circulação do conhecimento ali produzido.

Conforme aponta Aquino (2002: 40), o pesquisador, o crítico, o curador e o professor dificilmente concorrerão ao mercado de trabalho sem fundamentos teóricos sólidos pertinentes ao espaço acadêmico.

Aqui cabe ressaltar que, se o artista da dança pode atuar como professor de cursos livres, em academias, escolas, estúdios, a partir de seu registro profissional, levando em conta sua formação artística, pela LDB 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, hoje, no Brasil, apenas

---

11 Não irei abordar especificamente os Centros de Formação, Cursos Técnicos, Escolas de Bailado que foram temas de outros encontros na programação dos seminários.

12 Para consulta, ver os seguintes documentos: PARECER N.º: CNE/CES 0195/2003 – aprovado em 5/08/2003 (Diretrizes) e na RESOLUÇÃO N.º 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004 (aprova as Diretrizes) disponibilizados no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

as Licenciaturas podem formar os licenciados em dança, aptos a ensinar dança na Educação Básica, assim como, nos Cursos Técnicos reconhecidos pelo MEC.

### **OS DIFERENTES ARTISTAS DA DANÇA: PERCURSOS E IDENTIDADES PROFISSIONAIS**

Como já mencionei, atuo num curso de graduação em dança sediado numa universidade privada que prioriza a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Por esse motivo, estabelecemos inúmeras relações de parceria e convênio com diferentes profissionais, espaços, instituições, grupos e companhias de dança, oferecendo ao aluno atividades de estágios capazes de aproximá-los da vida profissional.

Como professora-supervisora de estágio, ao encaminhar os alunos aos campos de estágios à luz das informações trazidas aqui, além de uma apresentação das várias possibilidades de atuação no mercado de trabalho, procuro sensibilizá-los para as relações entre a construção de percursos e de identidades profissionais. Um dos exercícios realizados pelos estudantes consiste na elaboração de um memorial de formação do artista e/ou professor com quem estão em contato, no qual constem as práticas artísticas e as de ensino, além de outras experiências relevantes das trajetórias desses artistas.

Nesse exercício, pode-se encontrar um profissional que trilhou escolas tradicionais, teve experiências durante anos numa companhia de dança e, mais tarde, decidiu trilhar um curso superior, conquistando uma carreira acadêmica. Podemos nos deparar com um jovem egresso de um curso universitário, que decide aprofundar estudos técnicos numa escola e/ou em cursos livres, priorizando sua atuação artística como intérprete em um determinado grupo ou companhia.

A diversidade de percursos de formação e de educação continuada é bastante visível na atualidade. A identidade profissional adquire plasticidade, tal qual o corpo na cena contemporânea.

### **(ONDE) EM QUE CENÁRIO SE PRODUZ O ARTISTA DA DANÇA HOJE?**

Gostaria de apontar então, rumo à conclusão, alguns indicadores de um *cenário* – onde – se produz o artista dança atual:

1. Desde o século XX, a dança está sendo criada a partir de novos paradigmas éticos, estéticos e poéticos, incluindo múltiplas noções de corpo, de técnicas e treinamentos, de métodos de criação e, portanto, de sujeitos *dançantes*. Relembremos, por exemplo, as denominações de bailarino, dançarino, bailarino-criador, criador-intérprete, indicadas na CBO/2002. As oportunidades de trabalho exigem do dançarino atual o domínio de certas especialidades (técnicas, por exemplo) e, ao mesmo tempo, a multiplicidade; a capacidade de trânsito e articulação entre saberes técnico-criativos, sensíveis e inteligíveis.

2 – A dança é uma disciplina na Educação Básica; o fortalecimento das Licenciaturas é responsável por um crescente contingente de licenciados que desempenham fator decisivo no cumprimento da LDB, ou seja, na definitiva inclusão do ensino da dança nos currículos escolares. A dança é uma área de conhecimento no Ensino Superior; encontra-se em pleno processo de produção da pesquisa por meio da solidificação dos Programas de Graduação e de Pós-Graduação. Além disso, a dança está sendo produzida a partir da ampliação de fronteiras, numa imbricada rede de relações com outras áreas de

produção e conhecimento artístico, educacional e científico.

3 – A dança, como as demais linguagens artísticas, tem adquirido relevância diante do enfrentamento das problemáticas sociais. Multiplicam-se as ações e projetos artístico-culturais nas políticas públicas, em programas do setor privado e fundamentalmente, no terceiro setor, muitos dos quais têm sido responsáveis pela iniciação artística de inúmeros jovens, contribuindo na inclusão sócio-cultural.

4. A condição de artista da dança não se esgota no ser dançarino, coreógrafo ou professor. Novos campos de atuação passam a significar uma continuidade de atuação na área: curadoria, produção, pesquisa, gestão, ação sócio-cultural. No caso daqueles que detêm uma formação universitária, existe a perspectiva de uma carreira acadêmica, devotada ao ensino e à pesquisa. Tais desdobramentos implicam em novos desenhos de educação continuada.

5. Em especial, na última década, a noção de um mercado cultural (de caráter complexo) adquire notoriedade junto aos grupos e companhias, mobilizando-os a qualificar seus projetos, incluindo em suas equipes, profissionais especializados (produtores); além disso, os profissionais da área passam cada vez mais a reivindicar e interferir na definição de políticas públicas para a dança.

6. Parece estar mais consolidada a idéia de que a organização política da classe é a via de conquista das políticas públicas de fomento à dança, da regulamentação e reconhecimento pleno da profissão.

7. Articulando alguns dos aspectos anteriores, a busca de *novos formatos* está além das demandas estéticas, pertinentes à criação; encontramos novos arranjos para a produção e circulação das obras, e para tanto, outras formas de associação para a criação-produção artística. Além da busca de enfrentamento das questões econômicas, trata-se de uma questão pertinente a um mundo globalizado que tem como maior desafio a noção de sustentabilidade.

Os Programas de Graduação, os Cursos Técnicos, os Centros e demais espaços de formação devem considerar questões dessa magnitude que redesenham a dança, como linguagem artística, como área de conhecimento, como profissão e, conseqüentemente, redesenham novos perfis para o artista-professor da dança, exigindo a revisão de projetos artístico-pedagógicos, dos currículos, dos métodos e das diferentes atividades previstas nos processos de formação profissional.

### **COMO RESPONDER, ENTÃO, À QUESTÃO: ONDE SE PRODUZ O ARTISTA DA DANÇA?**

O artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas, em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas.

Acredito francamente no potencial de um trabalho em rede entre diferentes instituições e instâncias para que a produção do artista da dança alcance cada vez mais patamares de qualidade. Mas, para que essa rede se constitua, é necessário porosidade, curiosidade (e não temor) diante do desconhecido, na verdade, trata-se de reconhecer a diversidade dos corpos, das formas de produção do conhecimento da dança e fundamentalmente, afinar a escuta para haver diálogo.

E, nosso *diálogo-escrito* não esgota a questão, a qual foi trabalhada ao longo dessa terceira edição dos Seminários de Dança, nas conferências e conversas que abordaram temas como o papel dos Centros de Formação, dos Cursos Técnicos Profissionalizantes de Dança, das Escolas Públicas de Bailado, das Universidades. Daí, a importância desse espaço de reflexão no Festival de Joinville, cumprindo exatamente o papel de aglutinar em rede, representantes dos diferentes segmentos responsáveis pela formação/ produção do artista da dança.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AQUINO, Dulce. *Dança e universidade: desafio à vista*. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. (Org.). *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2002, p. 37-51.

NAVAS, Cássia. *Leis para as danças do Brasil, desafios para todos*. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. (Org.). *Lições de Dança 5*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005. p 27-38.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança*. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. (Org.). *Lições de Dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003. p. 175-194.

### **SITES**

<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite>

**Curso Profissional de Nível Técnico  
em Dança – o que eles formam?**

Ângela Ferreira

**Ângela Pereira** é pedagoga, Mestre em Ciência da Arte pela UFF, coordenadora do Curso de Dança do Centro Universitário da Cidade, Coordenadora do Curso de Pós Graduação Didática da Dança Infanto-Juvenil e Avaliadora do Ensino Superior de Dança/ INEP.

É extremamente curioso porque em nosso país, onde o povo tem a dança como um componente forte da sua cultura, e de onde, o mundo profissional da dança internacional reconhece, saem tantos e tão bons bailarinos, há tão poucos Cursos Profissionais de Nível Técnico em Dança, cerca de dezoito inscritos no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNCT). Sendo um curso de curta duração e com possibilidade de conclusão para bailarinos com idade a partir de 16 anos, já que só precisam ter completado o Ensino Médio, deveria ser muito atraente oferecê-lo, tanto para os alunos, quanto para as escolas especializadas em Dança. O que acontece que todos preferem antes, manter a formação do bailarino na informalidade?

As relações entre educação e trabalho aparecem de modo muito peculiar na sociedade brasileira ao longo do seu desenvolvimento histórico. Pluriétnica, ela apresentará elementos culturais que determinarão de maneira contundente a concepção de educação e de trabalho.

Em um país de cultura escravagista e uma concepção aristocrática da vida como o Brasil, educar para uma atividade profissional específica é tarefa das classes menos abastadas: “educar para uma atividade específica é tarefa da escola para pobres” (MUTILAO DA SILVA, 1999: 228). Na Constituição Federal de 1937, em seu artigo 129, assim se expressa: “O ensino pré-vocacional e profissional, destinado, *destinados às classes menos favorecidas*, é, em matéria de Educação, o primeiro dever do Estado”.

Após o término da Segunda Guerra Mundial e o surgimento de novas tendências mundiais em defesa da democracia, a sociedade brasileira se vê questionada e obrigada assumir posturas e instituições menos elitizantes onde predominassem a liberdade e a igualdade, e a escola, em especial a pública, procura adaptar-se à democratização das oportunidades educacionais.

Os militares que se instalam no Brasil a partir de 1964 e alguns educadores, preocupados com a modernização — palavra de ordem — do ensino, produzem a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que introduz a educação profissional como algo obrigatório para todos os estudantes, denominada formação especial e que ao lado da educação geral, vem compor a proposta educativa da escola. A Escola é dividida em 1º Grau, com duração de oito anos, quando é oferecida apenas a educação geral, sendo que nas últimas séries a formação específica aparece na forma de sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. No 2º Grau, com duração de três ou quatro anos, há o predomínio da formação especial, com conteúdos mínimos e carga horária previamente definida em legislação segundo orientação do Conselho Federal de Educação.

As escolas que se dedicam ao 2º Grau têm que se adaptar à nova Lei: as públicas sofrem com a falta de recursos financeiros, materiais, de pessoal qualificado, de instalações e equipamentos e enfatizam as atividades técnicas de baixo custo, sem serem levadas em conta as necessidades do mercado, criando assim uma legião de jovens sem perspectiva de emprego. Estes jovens continuam a aspirar o ensino superior, mas estão muito menos hoje preparados com uma educação geral totalmente insuficiente. As escolas que fornecem educação para uma clientela pouco interessada em profissionalizar-se no 2º Grau

inventam habilitações desnecessárias ou criam convênios com cursos livres inseridos no Mercado.

Essa situação de desagrado geral faz então surgir um movimento conhecido como “reforma da reforma” (MUTILAO DA SILVA, 1999: 238), e resulta na Lei 7.0044/82 que termina com a obrigatoriedade da profissionalização no 2º Grau. O peso da tradição de quatro séculos havia vencido: o grupo hegemônico da sociedade garante seu direito de dirigir-se para o Ensino Superior sem que precise ser envolvido com a educação profissional.

Bem no meio de toda esta discussão de educação para o trabalho surgem os primeiros cursos de qualificação profissional de *Bailarino para Corpo de Baile*, sendo um deles apenas a adequação legal da Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, hoje Escola Estadual de Dança Maria Olenewa. Que fatores levam a pensar na sistematização da formação profissional para bailarino? As estruturas dos cursos devem formar para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho? Formar para pontos fixos de trabalho ou para núcleos que atendam à variedade de funções existentes nos setores produtivos? Em que contextos estão sobrevivendo estes cursos?

A primeira resposta parece nos levar à idéia de reproduzir o ensino profissional então realizado na Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, oriunda da Escola de Bailados criada por Maria Olenewa em 1927, com o intuito de formar “um corpo de baile constituído apenas de bailarinos brasileiros (...)” (PEREIRA, 2003: 92), ou ainda a Escola de Bailados da Prefeitura Municipal de São Paulo criada por Vaslav Veltcheck em 1942 com propósitos quase idênticos, mas ainda permanecem várias perguntas por responder.

Todos os anos, dezenas de meninas são levadas por suas mães às Escolas de Dança, muitas vezes, sem ainda, sequer dominar suas habilidades motoras, para o aprendizado do *ballet*, sonhando em vê-las rodopiar sobre os sapatos de ponta, apertadas em corpetes rodeados de saias de tule: quantas conseguem fazer deste o sonho delas, e realizá-lo? O que acontecerá com as que não conseguem? Como ensinar outras maneiras de fazer e usar a dança, tornando-a propriedade de cada um? Em que contextos sobrevivem hoje os cursos criados no bojo de uma Legislação de 1971?

Para tentar responder todas as questões levantadas, voltemos pois ao assunto inicial deste texto: as relações entre educação e trabalho: A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 tem dentre os seus noventa e dois artigos, quatro que tratam diretamente da Educação Profissional. Entretanto, alguns outros dizem respeito a esta matéria, tendo conseqüência em sua normatização, como é o caso do art. 1º, § 2º que diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Firma-se aqui que a educação e o trabalho não são coisas paralelas, e devem guardar relação de íntima dependência. Ainda sobre o texto legal, não se fala em mercado de trabalho, mas sim em mundo do trabalho, já renunciando o espírito da lei que será de permitir maior liberdade à escola quanto à forma pela qual se vinculará a esse mesmo mundo do trabalho. Já o art. 36, § 4º afirma: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.”

Através deste parágrafo, fica determinada a continuidade das escolas especializadas em educação



profissional, abrindo inclusive a possibilidade de parcerias com escolas não profissionalizantes.

Voltemos à questão da formação do bailarino através desses cursos. Será que, se forem formados apenas de um elenco de conteúdos de técnica de dança, mais algumas outras de caráter complementar, mais um corpo docente experiente (formado principalmente por ex-bailarinos), mais uma seleção rigorosa com base na técnica de dança proposta, estarão preparados para as novas propostas da educação? Será que assim não estarão visando só o mercado de trabalho? Será que estarão preparando os bailarinos para assumir seus novos papéis no mundo da dança?

Fazendo uma pesquisa<sup>1</sup> entre os quatro primeiros cursos técnicos de formação de bailarinos da cidade do Rio de Janeiro podemos constatar que, ao todo, do total de formandos nos últimos vinte anos, 3% trabalha ou trabalhou por um período como bailarino, 35% dedica-se ao ensino da dança, e 1% trabalham em áreas ligadas à dança (produção, figurinos, coreografia etc), concluindo assim que 61% dos alunos egressos não trabalham com a dança, fato que instiga ainda mais a reflexão sobre qual o papel da dança na formação deste grande número de jovens que a buscam.

Voltemos à Lei nº 9.394, aqui já citada, e que é conhecida como uma Lei que trouxe muitas mudanças positivas para a Educação Nacional, dentro do Título V – Capítulo III – Da Educação Profissional, tem o seguinte texto no seu artigo 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.”

Podemos perceber uma forte tendência para um sistema educacional científico, em que o indivíduo sofre uma divisão interior da perda da unidade e transfere suas capacidades humanas às próteses do seu espírito: as máquinas. Em uma sociedade industrial e de desempenho, a educação é hoje, cada vez mais, um condicionamento de comportamento, que só permite o desenvolvimento e a realização pessoal de forma insatisfatória. O homem constrói para si um universo racional, lógico e mensurável, mas quanto maiores as conquistas destas doutrinas mais unilaterais elas são. Tudo se resolve no pressionar de um botão. Isto ao invés de expandir e enriquecer seu espaço de vida, impede a sintonia entre desejos e satisfação, aparecendo em um grau crescente, exigências muito grandes, estresse, crises existenciais e neuroses.

Que a dança também educa o homem e que ela oferece um plano a partir do qual se pode acessar a multiplicidade da educação, são hoje teorias amplamente reconhecidas e já aplicadas em muitas culturas como um meio educacional funcional. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Arte, podemos observar uma outra maneira de pensar a arte, como objeto do conhecimento, através do seguinte texto:

“A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação

---

1 Pesquisa realizada em 2007 na SME/RJ a partir dos registros dos Cursos, completada com entrevistas e levantamento em Cias e Academias no Rio de Janeiro, a partir de u Universo de 382 pessoas

criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir através de manifestações diversas. Manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir através de manifestações diversas”.

Leon Tolstói, publicou em 1898 o polêmico ensaio “O que é Arte?”, e embora ele tenha uma percepção religiosa da questão da arte, afirma ser esta, um assunto de vital importância para a vida do homem, transmitindo sua percepção racional para o campo dos sentimentos, rejeitando a idéia de que a arte revela e reinventa por meio da beleza, quebrando assim uma visão romântica, legado de séculos anteriores. Mas a quem interessam todas estas definições e reflexões sobre arte e o seu papel na educação?

Proponhamos aqui uma ordenação de idéias: (1) o conceito de arte mudou; (2) a educação mudou; (3) o papel do artista mudou. Teria mudado a formação deste artista? Não estará aí a resposta à questão que nos aflige?

Num primeiro momento surge, infelizmente, uma visão bem pessimista da prática pedagógica para o ensino da dança, com muito poucos avanços na construção do conhecimento em arte, muito centrada na performance individual com fins pré-determinados e com total descompromisso com a formação dos jovens profissionais-artistas.

Será que uma mudança inicial não pode ser pensada a partir da própria Legislação Educacional, que determina no artigo Art. 62 da LDB/96 que “...a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...” ou ainda como sugere o Parecer CNE/CEB nº 02/97 em os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio? Como reverter o atual modelo vigente desta prática pedagógica?

Acreditamos então, que a mudança inicial deve se basear na reflexão sobre a concepção de dança como área específica não só do fazer e do exprimir, mas também do conhecimento humano, e que o seu ensino deve capacitar a compreensão e a análise da realidade, possibilitando mudanças.

Podemos dizer, citando Fusari e Ferraz (1988), que o professor é o responsável pelo processo transformador no ensino da arte e mais, que na construção da sua metodologia este deve desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos seus propósitos e objetivos como dos meios para atingi-los. Se o professor conseguir criar uma relação de reciprocidade com o seu aluno, este será capaz de compreender que o ensinar e aprender daquele momento não são um processo acabado, mas sim um caminho para que outros conhecimentos sejam produzidos, outras conexões sejam estabelecidas e outras ações desencadeadas.

Após tantas perguntas será que podemos dizer que os cursos técnicos existentes deveriam se repensar para que fosse construída uma mentalidade mais madura e consistente no ensino da dança, e com ela mais iniciativas nesta direção? Será que podemos estar preparando alunos capazes de usar suas experiências cognitivas, não apenas na aquisição de destreza e de habilidades técnicas e de repertório de dança, mas também em uma maior compreensão da realidade? Estariam eles prontos não só para reproduzi-la pura e simplesmente, mas para ser capaz de compreendê-la, recriá-la e apropriar-se dela na construção de um novo conhecimento e de um novo ser?

Acreditamos que não concluímos nada definitivamente, mas já começamos a pensar. Nada está terminado.

“Tudo o que era sólido e estável se desmanchava no ar”

Marx e Engels

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino da arte*. São Paulo. Perspectiva, 1999

BIASOLI, Carme Lúcia Abadie. *A Formação do Professor de Arte: do ensaio...à encenação*. Campinas. Papyrus, 2004

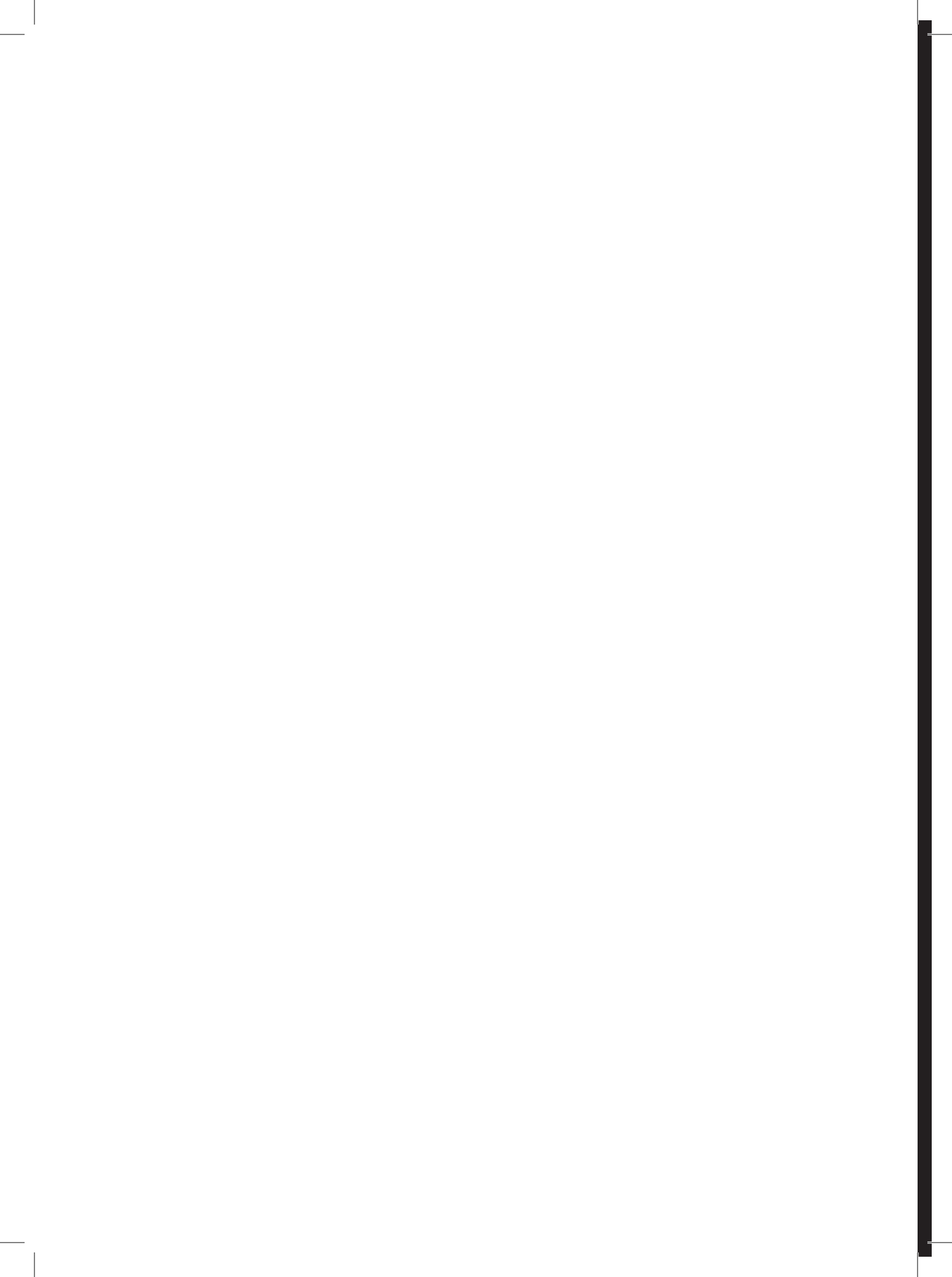
BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96*. Brasília, MEC, 1996

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 02/97*. Brasília, MEC, 1997

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação. A linguagem em Movimento*. São Paulo. Senac, 2004

LA TORRE, Saturnino de e BARRIOS, Oscar. *Curso de Formação para Educadores*. São Paulo. MADras, 2002

FUSARI, Maria F. de R. e FERRAZ, Maria Heloisa C. *Ensino da Arte*. São Paulo, MEC/PUC, 1988



**Mestres de balé, escolas de bailado:  
uma realidade política**

Nirvana Marinho

**Nirvana Marinho** é artista da dança. Dançarina e teórica em dança. Graduada em 1999 pela UNICAMP, no curso de Dança (bacharelado e licenciatura). Doutora (2006, PUC-SP) em Comunicação e Semiótica. Desde 2006, faz parte do Grupo de Pesquisa Dança, Educação e Estética na UNESP e é coordenadora do Acervo Mariposa. Em 2008, coordena o projeto de acervo e memória em dança Acervo Mariposa.

Este artigo é um exercício político e ético de apresentar duas mesas-redondas que ocorreram nos Seminários de Dança 3, em julho de 2009, em Joinville. Apresentar aqui também é compilar todas as informações da história e memória desses mestres e escolas, e também refletir sobre seu significado no mundo atual.

Esta edição foi muito especial, uma vez que tivemos a memória de Roberto Pereira, a quem devemos muito da reflexão e prática ética da dança no Brasil. Como integrante da comissão organizadora, é uma honra ter trabalhado ao lado deste grande provocador de perguntas, como estão apresentados os temas deste seminário, entendendo que perguntar é uma prática desejada, quase obrigatória, do universo contemporâneo em que estamos imersos.

As mesas-redondas foram a Provocação número 1, assim chamada porque a pergunta aponta para uma questão fundamental no ensino do balé, intitulada “*Quem pode mesmo ensinar ballet?*” e foi realizada com os mestres Ricardo Scheir, Guivalde Almeida, Jorge Teixeira e Jair Moraes; e a Provocação número 2, “*Escolas Públicas de Bailado: qual seu lugar no mundo hoje?*” com a presença de seus dirigentes e/ou representantes Débora Tadra (PR), Paulo Melgaço (RJ), Esmeralda Penha Gazal (SP) e Patrícia Avellar (BH). Ambos debates foram mediados por Cristiane Wosniak.

A participação destes profissionais representa, especialmente, a função do Seminário dentro do Festival de Dança de Joinville: sublinhar o trabalho feito por estes mestres de dança, aproximando a prática de sua reflexão, repensando seu próprio fazer a partir da fala do outro, se desestabilizando para rever e reconhecer em quais bases firmes se sustenta o histórico processo de ensinar balé.

Cidades Invisíveis (1990), de Italo Calvino, mostra cidades fictícias mas que sugerem realidade tão próximas a nossas: Diomira é uma metáfora ao lugar que tentamos descrever e vale aqui a citação:

“Partindo dali e caminhando por três dias em direção ao levante, encontra-se Diomira, cidade com sessenta cúpulas de prata, estátuas de bronze de todos os deuses, ruas lajeadas de estanho, um teatro de cristal, um galo de ouro que canta todas as manhãs no alto de uma torre. Todas essas belezas o viajante conhece por tê-las visto em outras cidades. Mas a peculiaridade desta é que quem chega numa noite de setembro, quando os dias se tornam mais curtos e as lâmpadas multicoloridas se acendem juntas nas portas das tabernas, e de um terraço ouve-se a voz de uma mulher que grita: uh!, é levado a invejar aqueles que imaginam ter vivido uma noite igual a esta e que na ocasião se sentiram felizes”.

Esse é o turpor que muitos de nós sentimos ao estar, experimentar ou ver o balé clássico. Sua magia, sua fantasia atrai o estereótipo, a disciplina e a figuração de um espaço que se institucionalizou: do mestre que ensina e da escola que publiciza o hábito de aprender balé. Vamos aqui, a partir das vozes dos convidados, refletir sobre esse lugar.

Refletir sobre nossa “Diomira” do balé.

## **BALÉ: HÁBITO DE MESTRES**

Thereza Rocha, em sua fala neste mesmo seminário *A dança depois da universidade: e agora*, inicia afirmando que o processo de ensino é um caminho de singularizar e que guarda uma política intrínseca do aprender. Política esta que pode apoderar o aluno de si mesmo, do seu corpo, de sua história e de suas escolhas. É com este fundamento político que aqui descrevemos essas mesas.

Para a mesa-redonda dos mestres de balé, uma breve apresentação de Ricardo Scheir, Guivalde Almeida, Jorge Teixeira, Jair Moraes.

Ricardo Scheir, nascido em São Jerônimo, RS, bailarino, coreógrafo e professor, iniciou seus estudos de dança em 1977 no ballet STAGIUM com Geralda Bezerra. A partir de 1983, atua professor e coreógrafo, na época ministrando aulas de jazz e tendo destaque em seus trabalhos coreográficos, com premiações importantes. Em 1996, fundou então sua própria escola, PAVILHÃO D Centro de Artes<sup>1</sup>.

Guivalde Almeida, iniciou seus estudos em dança clássica sob a direção de sua mãe, Aracy de Almeida. Fez cursos de aperfeiçoamento da Escola Cubana de Ballet. É diretor e professor principal do curso oficial de ballet da Especial Academia de Ballet e é diretor artístico e fundador da Cia. Brasileira de Danças Clássicas. Em 2009 com o apoio do Ministério da Cultura participou do “International Ballet Competition and Contest choreographers” realizado no Teatro Bolshoi em Moscou.

Jorge Teixeira, formado em Educação Artística pela Faculdade de Formação Profissional Integrada e em Música pela Escola de Música Villa-Lobos, iniciou na dança em 1987, na Escola de Dança Hortência Mollo. Em 2001, passou a dirigir a Cia. Brasileira de Ballet. De 2000 a 2004, foi coordenador geral do curso de formação técnico/profissional para bailarinos da escola de dança Petite Danse. Em 2005 e 2006, fez o mesmo no Lyceu Escola de Dança.

Jair Moraes, o homenageado do Seminário de Dança 2009, iniciou seus estudos no Rio de Janeiro, sendo aluno de Tatiana Leskova e Eugênia Feodorova. Foi bailarino do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, no final da década de 1960 e dançou no corpo de baile do Teatro Guáira de 1970-72. Foi solista do corpo de baile do Corpo de Baile Municipal de São Paulo, entre 1972-73 e no Ballet Gulbenkian-Lisboa, 1973 e 1979. Participou do Ballet do Século XX, de Maurice Béjart e dançou como solista em importantes montagens de repertório clássico e contemporâneo. Atualmente, além de suas atividades como maître do Balé Teatro Guáira, dirige o projeto social Dança Masculina Jair Moraes, criado em 2003, que busca novos talentos masculinos para a dança.

Destacamos dois aspectos surgidos do debate entre os maîtres de balé: a maior parte do ensino aprendido é talento? É possível ensinar - aprender balé de outra forma que não aquela voltado à forma do passo?

Vê-se nossa necessidade iminente de definir talento e pedagogia, tarefa não fácil mas importantes de atentar ao nos aproximarmos de formas milenares de aprendizado do balé, seja profissionalmente ou não, e de figuras tradicionais no ensino do balé. O exercício de definição é da ordem da ética, uma vez que sugere reconhecermos quais são modos possíveis e coerentes de ensinar – aprender diante daquilo

---

<sup>1</sup> Biografia extraída do site [www.pavilhaod.com.br](http://www.pavilhaod.com.br).



que entendemos por corpo, habilidades cognitivas, e aluno, professor. Portanto, faz-se urgente reconhecer gradações finas entre talento, capacidade, potencial e vocação, que possa situar o aluno entre cidadão, amador, profissional, artista, e sobretudo aquele capaz de optar por suas melhores tendências. Vale tanto para quem ensina como para quem aprender; vale tanto para a forma a qual se almeja, como para o modo com o qual se procede; vale, sobretudo, para o sem número de alunos e professores do balé clássico.

## **ESCOLAS DE BAILADOS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO**

Sobre a mesa-redonda das escolas de bailados, tivemos as apresentações de Débora Tadra da Escola do Teatro Guaíra de Curitiba (PR), Paulo Melgaço da Escola do Estado do Rio de Janeiro (RJ), Esmeralda Penha Gazal da Escola de Bailado do município de São Paulo (SP), Patrícia Avellar da Fundação Clóvis Salgado de Belo Horizonte (MG).

Escola de Dança e Teatro Guaíra de Curitiba<sup>2</sup> (PR) é assim conhecida como EDTG, Escola de Dança e Teatro Guaíra, em Curitiba e que em 2009 faz 53 anos de existência. Sua missão é “ensinar Dança, preparando o artista para atuar como profissional na área de forma consciente e contextualizada”<sup>3</sup>. Pontos marcantes foram apresentados sobre a constituição pedagógica da Escola, tais como a implementação do programa pedagógico, a inserção de novas técnicas, a criação do Projeto Pré Profissional e do Curso Superior de Dança, e revelador da forma como a escola trabalha, destaque-se a construção do projeto político pedagógico e de gestão participativa. Dos objetivos, também transparece o fundamento da escola: além de formar bailarinos intérpretes criadores de alta qualidade, busca desenvolver cidadania e visão crítica por meio da arte e levar à comunidade elementos de cultura por meio do ensino e de seus projetos.

Tem integração direta com as companhias - Balé Teatro Guaíra (criado em 1969) e G2 (criado em 1999), que tem na direção, na assistência, os ensaiadores e os bailarinos ex-alunos da escola.

No programa pedagógico, percebe-se construção de uma proposta curricular adequada ao contexto histórico cultural, com atenção a um trabalho de pesquisa. Na condução administrativa, privilegia-se a alternância de liderança, a construção conjunta de elaboração dos projetos, assim como nos outros aspectos decisivos da escola, assim como no estímulo à reflexão dos grupos mediante a realidade das políticas culturais.

A professora Débora Tandra que trouxe tais informações da Escola à mesa redonda, levantou três pontos para reflexão: a importância de reciclar a posição de liderança, considerar olhares diferentes, no exercício do respeito; de pensar a dança, e de interagir com as outras áreas artísticas.

A escola de dança do Estado do Rio de Janeiro (RJ) é assim conhecida como Escola Estadual de Dança Maria Olenewa<sup>4</sup>, a mais antiga escola de danças do país e primeira a ser mantida por órgão público. Em 2009, a Escola comemorou 82 anos de funcionamento ininterruptos. A escola tem a seguinte estrutura:

2 Site da escola: [www.tguaira.pr.gov.br](http://www.tguaira.pr.gov.br). Algumas das informações também foram extraídas do documento enviado pelo convidado.

3 As informações foram obtidas no arquivo digital da apresentação da Profa. Débora Tandra.

4 Site da escola: [www.eedmo.com.br](http://www.eedmo.com.br). Algumas das informações também foram extraídas do documento enviado pelo convidado.

currículo para estudo Preliminar, Básico, Médio, Técnico e os cursos são de Ballet Clássico, Dança Caráter, Repertório, Pas de Deux, Composição, Dança Contemporânea, Música, História da Arte, História da Dança, Terminologia, Comportamento e Atitude profissional. Segundo apresentação de Paulo Melgaço, o processo de formação do aluno e bailarino se dá baseado na técnica clássica, com o conhecimento de diversas linguagens e expressões artísticas; privilegia a formação cultural, enfatizando a valorização da cultura brasileira e universal; valoriza a formação de hábitos e atitudes, respeito a si e ao próximo; tem um intercâmbio com o Corpo de Baile e, além dos espetáculos e festivais nos quais participa, busca mostrar o valor da história e memória da Escola e Dança Brasileira.

Tem intercâmbio com a Escola Vaganova e com o Royal Ballet de Londres, além de diversas atividades que motivam os alunos com o contato com a dança. Como reflexão, Melgaço comenta da necessidade de valorizar e manter a tradição da técnica clássica, sem perder de vista as exigências do mundo contemporâneo e a formação integral do aluno deve ser observada, assim como a devida formação profissional do bailarino.

Escola de Bailado do município de São Paulo<sup>5</sup> (SP) tem no seu regimento (decreto lei de 1991) a definição de sua manutenção orçamentária pela Prefeitura do Município de São Paulo, e administrada, através da Secretaria Municipal de Cultura. É pública e gratuita e tem por fim “incentivar, desenvolver e aprimorar a aprendizagem da dança por seu alunado, independentemente de sexo, raça, cor, situação sócio-econômica, credo religioso e político, buscando a formação de bailarinos”.

A organização do curso se define, também em regimento, pelo conjunto de disciplinas e de regras seletivas precípuas, voltadas à realização do objetivo de formar bailarinos profissionais. O curso tem 8 séries anuais, tendo em seu currículo as seguintes disciplinas: Técnica Clássica; Técnica Moderna; Música; História da Dança; Anatomia; Criatividade; Danças Folclóricas; Introdução à História da Arte e Repertório e Pas de Deux. Prevê-se que o plano de curso é decidido pelo corpo docente, com supervisão do assistente técnico artístico, a partir das diretrizes estabelecidas pela direção, incluindo os aspectos pedagógicos que são trabalhados.

Além do curso, há o Corpo de Baile Jovem Municipal que se destina a “propiciar desenvoltura cênica e aperfeiçoamento técnico-artístico, indispensáveis à formação do bailarino” e é formado por alunos do 5º ao 8º ano, selecionados.

Esmeralda Penha Gazal, quem apresentou a escola no debate, levanta questões e perguntas pertinentes a provocação do tema da mesa, tais como a função de uma escola pública, a quem se destina, como politicamente se situa.

Na Fundação Clóvis Salgado de Belo Horizonte<sup>6</sup> (MG) está a CEFAR, Centro de Formação Artística, no qual se situa o Departamento de Dança com o curso técnico profissionalizante. Apresenta-se com objetivo principal de oferecer “a formação artística e técnica de profissionais para a área da dança”, diante do aprendizado das técnicas de dança clássica e contemporânea, noções de anatomia aplicadas à dança,

---

5 Algumas das informações também foram extraídas do documento enviado pela convidada.

6 Site da escola: <http://www.fcs.mg.gov.br>

conhecimentos musicais, história da dança, composição coreográfica. Busca a formação de um artista versátil, capaz de atuar em diversos segmentos da dança. O curso é de nível técnico, com 3 anos de duração, além do Curso Preparatório e do Curso Básico, com duração de 6 anos letivos.

A Escola de Dança surgiu em 1972 com cursos livres e em 1986, portanto completa, em 2009, 23 anos, é que passa a oferecer uma formação técnica de nível profissionalizante, também nas escolas de música e teatro. A estrutura curricular do curso básico tem a técnica clássica, nos dois anos preliminares, dos 8 aos 10 anos; adicionado a sensibilização musical no 1º ano básico; a Introdução às sapatilhas de ponta, Iniciação à Dança Moderna e Dança Popular no 2º ano; Dança Criativa e Improvisação e Percussão Rítmica no 3º ano e Anatomia aplicada à dança, Técnica de pontas e Variações de Repertório no 4º ano.

Nos 3 anos de curso profissionalizante, tem no 1º ano: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Apreciação Musical, Prática de Repertório Clássico, Composição Coreográfica e História da Dança. No 2º ano: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Caracterização Cênica, Anatomia e Fisioterapia aplicadas à Dança, História da Dança, Prática de Repertório Clássico, Dança Folclórica e Composição Coreográfica. No 3º ano: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Prática Profissional, Prática de Repertório Clássico, Composição Coreográfica e Metodologia de Ensino. Também do curso profissionalizante da Fundação Clóvis Salgado, os alunos tem a chance de integrar o Ballet Jovem Palácio das Artes, que tem como objetivo o foco profissional.

As escolas de bailado ou dança, de âmbito público, são espaços institucionais sobre os quais pesa a responsabilidade de uma complexa gama de aspectos sobre o ensino do balé. Desde sua função sócio-cultural até sua constituição pedagógica, do modo com o qual os gêneros da dança se entrelaçam no mundo contemporâneo até a escolha de reflexões teórico-práticas que possibilitem situar o aluno e o professor em debates que dizem respeito a sua inserção no universo da dança, da capacitação de professores artistas à possibilidade de abrir oportunidades de fazer cidadão aquele que será ou não profissional atuante.

Nesse complexo leque de implicações do ensino da dança, faz-se e refaz-se necessário rever nossas perguntas: quem pode mesmo ensinar balé e qual é o lugar das escolas no mundo de hoje são, imperativamente, perguntas de ordem ética, uma vez que nos impele a pensar a maneira com a qual fazemos o que fazemos. E perguntar é, por sua vez, um exercício político.

Esta linha de pensamento me obriga a assumir que minha descrição de tais mesas, por mais informativa que pareça, é um exercício político. A forma de disponibilizar informação para refletir sobre é também um exercício político. Estes e tanto outros, incluindo as falas de nossos convidados, são exercícios que reconstruem nossa ética de pensar sobre dança e educação, sobretudo quando o balé é o centro das atenções.

No hábito de ser o centro, de estar no centro, de privilegiar o centro, o balé vem sendo impelido a repensar seu próprio lugar, em um mundo em que o centro não é garantia de coisa alguma. Assisti-lo, reve-lo sob outros pontos de vista, resitua-lo sobre outro prisma, o ensino urge novas formas de assimilar o balé, tomando novos conceitos, revendo antigos e considerando, inexoravelmente, a diferença entre tantos corpos, sempre pensantes.

Apresentar tais provocações, como a natureza de qualquer provocação, não cessou naquela mesa, nem nesse texto. Convidar a continuar essa reflexão. A visitar Diomira.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAGAO, Vera. (1998). *Reflexões sobre o ensino do balé clássico*. In Lições de Dança 1. Rio de Janeiro: UniverCidade.

CALVINO, Italo. (1900). *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.

MARINHO, Nirvana. (2007). *Prazer no balé, como assim?*. [www.idanca.net](http://www.idanca.net).

MARQUES, Isabel. (2003). *Metodologias para ensino de dança: luxo ou necessidade?*. In Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade.

SAMPAIO, Flavio. (2000). *Balé: compreensão e técnica*. In Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade.

## **SITES CONSULTADOS**

[www.pavilhaod.com.br](http://www.pavilhaod.com.br)

[www.tguaira.pr.gov.br](http://www.tguaira.pr.gov.br)

[www.eedmo.com.br](http://www.eedmo.com.br)

[www.fcs.mg.gov.br](http://www.fcs.mg.gov.br)

## **A dança depois da universidade: e agora?**

Thereza Rocha

**Thereza Rocha** é doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO com a pesquisa de tese *Por uma (des)ontologia da dança em sua eterna contemporaneidade*; Mestre em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ com a dissertação *De Artaud a Pina Bausch: a história da invenção de um novo corpo*; Professora dos cursos de dança e teatro do Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro: UniverCidade onde coordena o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu Estudos Avançados da Cena Contemporânea: criação e pesquisa e teatro e dança*. Colunista do portal [idança.net](http://www.idanca.net) ([www.idanca.net](http://www.idanca.net)).

Antes de qualquer outra coisa, este texto fala de tempo. A urgência atravessou a escritura da fala que lhe deu origem, ministrada nos Seminários de Dança de Joinville em 2009, assim como atravessa sua versão final para o formato de publicação. Texto híbrido, a meio caminho entre o gesto da palavra dita e a independência da palavra grafada, ele resulta de uma fala pensada muito mais como uma conversa do que como uma conferência. Trata-se de páginas, eu diria, da hora, bem diversas das que resultam de um *ruminar* que em geral utilizo como certo método de escrita.

Atender ao irrecusável convite dos Seminários em 2009 significava também aceitar a (boa) provocação, inédita para mim, de pensar uma palestra cujo título já estava dado: “A dança depois da universidade: e agora?”. O tempo mencionado no título apareceu então como boa metáfora e bom motivo de escrita.

Como todos estivemos reunidos nestes Seminários, ocupados de traçar linhas que circunscrevessem as relações entre Educação e Dança, gostaria de desenhar um movimento retroativo e fazer algumas considerações acerca do que pode vir antes do depois mencionado na pergunta. Gostaria de propor ao depois, um *ainda antes*.

Pensar o ainda antes do depois da universidade, implicaria na arriscada pergunta: - faculdade de dança, pra que? Trata-se de questão a qual nós pesquisadores temos nos proposto pensar, uma vez que se trata de matéria urgente em nosso setor. A proliferação da abertura de cursos de graduação em dança em todo o Brasil nos últimos anos (bem-vindos o sejam!), assim nos exige. Se prolematizarmos a visão tecnicista que reduz o papel da universidade à formação profissionalizante, voltada para um suposto mercado de trabalho, vamos à universidade e nos matriculamos em um curso de dança, pra que?

A formulação desta pergunta cumpre aqui o papel de um convite. Mais uma vez, antes de nos apressarmos em responde-la, cabe-nos deixar o movimento de proposição da questão cumprir seu caminho, indo o mais longe possível na reflexão a que nos instiga. Como nos sugere o exercício filosófico, formulá-la nos ajuda a nos tornarmos contemporâneos do fluxo histórico em curso no qual a dança já se apresenta como campo de saber específico necessariamente dotada de uma epistemologia própria. Sendo assim, formular de novo a pergunta não nos exime da responsabilidade, como artistas da dança, de conhecer as boas respostas, inteligentes e convincentes, que já foram dadas por importantes pesquisadores em dança brasileiros. Tarefa política para a qual convoco os leitores como desdobramento do que aqui se apresenta, uma vez que este debate não constitui propriamente o objeto do presente texto, mas surgiu como importante discussão no debate que se seguiu à conferência que lhe deu origem.

Ainda antes, importa a este texto esmiuçar de que *depois* estamos falando quando nos perguntamos acerca da dança na universidade. Importa vislumbrarmos, no processo histórico recente, a construção da dança como campo de saber específico mas, o que é urgente aqui, atendendo à solicitação dos organizadores, tratar de sua paralela expansão como campo de exercício profissional. É importante que verifiquemos o quanto o vocábulo dança se expandiu nas últimas décadas e o quanto o desenho de sua borda está em constante elaboração. Fazer dança hoje comporta inúmeras atividades que outrora não

eram tão facilmente reconhecidas como possibilidades de exercício profissional no setor. É importante frisar portanto que fazer dança hoje, obviamente sem desmerecer tais atividades, não se restringe mais a coreografar, ensinar ou performar. Utilizamos o verbo performar e não dançar, justamente porque fazer dança hoje se conjuga em uma diversidade cada vez mais ampla de verbos – ensinar, performar, criticar, coreografar, conversar, escrever, pesquisar, fazer curadoria, pensar, manter um site na web, lutar por publicações nos mais variados formatos, dirigir festivais, promover encontros etc.

Ressaltar este aspecto nos leva a poder entender a ineficiência do termo *campo profissional*, território já desenhado no qual as relações estão dadas de antemão, e, tratando dos modos como a dinâmica das relações de trabalho se comportam na atualidade, entrever o campo de atividades profissionais da dança como um campo de invenção e, portanto, um convite à participação. No campo de invenção, diferentes agentes colaboram, muitas vezes à distância, sem se conhecerem pessoalmente, em manter a bola em jogo, ou seja, em constituir a malha intrincada de diferentes ações, todas aquelas citadas anteriormente, que cooperam entre si na construção, em perpétuo exercício, da dança, aí sim, como campo profissional, adicionando a esta conta, ainda, suas variadas possibilidades de interações transdisciplinares com as áreas da educação, da saúde, da economia, da política etc.

É por isso que, para responder ao depois, precisamos de um ainda antes, ou seja, precisamos, o que faremos aqui, tratar de questões que circunscrevem o processo de ensino-aprendizagem do graduando em dança que nos habilitem a discutir sua (trans)formação em um profissional de dança – um agente atuante no campo de invenção. Importa nos perguntarmos sinceramente como professores de graduação, se estamos ou não dispostos a trabalhar, colaborando em favor de sua compreensão da dança como um campo extenso de atividades, em perpétua reconfiguração. Trata-se de ajudá-lo a habilitar-se a interagir e responder deste novo *lugar*, digamos assim, o lugar da colaboração/invenção. Trata-se de afinar a percepção para dialogarmos com ele em seu caminho na graduação, levando em consideração a quase inevitável descontinuidade entre os propósitos que o norteavam quando se matriculara no curso, e aquilo que ele vai de fato encontrando como voz de atuação, como diferencial; aquilo que ele vai encontrando/inventando como *um seu lugar*.

O ainda antes do depois da universidade passa por *agenciar* no aluno, junto com ele portanto, um processo de *singularização*, desenvolvendo sua capacidade de promover outras singularizações a partir de si. Estimulando-o a criticar o aprender, a entender a política intrínseca do aprender, talvez possamos estimular-lo a retomar o sentido desta palavra, infeliz e equivocadamente tornada suspeita no imaginário contemporâneo, a palavra PODER. Temos que lembrar que poder é um verbo. E o que nós temos como convidativa tarefa talvez seja convencer o aluno, persuadi-lo, de que ele pode. Pois ao conjugar este verbo, talvez ele possa aprender o que ele já sabe mas esqueceu: a inventar. Não a inserir-se no mundo, a pertencer a ele, mas a inventar mundo.

E isso passa por promover no aluno o sentido de pertença não ao mundo, mas ao tempo: desenvolver nele um sentido específico de contemporaneidade – aquele que nos ensina a sentir o tempo de nosso tempo. A noção de tempo aqui é entendida como algo que é necessariamente atravessado de passado e de futuro, mas desapegado desta lógica linear - um tempo em malha, em que as temporalidades coexistem.



Quando digo nosso tempo, me refiro também e sobretudo a uma leitura fina das nossas urgências. Trata-se de um tempo de simultaneidades próprio do estado de invenção de que o aluno se investe quando cede de si as categorias de sujeito e de indivíduo – centramento, separação, propriedade – em favor de um processo a que chamaremos aqui, tomando de empréstimo a Deleuze e a Guattari, de *processo de singularização*. Assim, desenvolvemos no aluno este sentido do tempo, convidando-o, estimulando-o a tornar-se contemporâneo de sua própria contemporaneidade.

Trata-se de um processo de ensino/aprendizagem a que poderíamos chamar também de *desconstrução*, para tomar de empréstimo outro conceito precioso, agora do filósofo Jacques Derrida. Desconstrução de si que começa com o aluno tomando a si mesmo como um estudo de caso, um auto-estudo de caso – o íntimo e o particular servindo de empréstimo à abordagem do contextual e do geral.

Tal perspectiva se alinha com a filosofia da educação contemporânea segundo a qual não basta ensinar e cobrar conteúdo, mas agenciar oportunidades e cobrar apropriação. Trata-se de ensinar dando a chave, “contando o segredo”, encaminhando o aluno a responsabilizar-se desde o começo por aquilo que ele escuta. Trata-se de perceber, e temos ferramentas para checar isso, se o aluno apenas *ouve* ou se ele desenvolve *sua escuta* do que está em questão e se ele já é capaz, possui habilidades, de responder ao que ouve inventando a partir disso.

Trata-se de trabalhar o ensino a partir do próprio aluno, a partir da perspectiva de que o aluno sabe, só precisa escutar a si, ou seja, redirecionar-se a partir de si em estreito contato com a orientação, sendo conduzido, assim, por um processo associativo, e por que não em uma espécie de maiêutica, a responder às próprias questões que vão nascendo no processo. E dizer que ele sabe implica chamar, convocar sua responsabilidade, seu lugar de protagonista de seu processo de aprendizagem. Em um jogo de estímulos e respostas, procurar fazer com que ele deduza o novo que está em pauta na aula e também os modos como aquele novo se alinha com todo o resto. É um trabalho de pesquisa, desde sempre.

Tal como dissemos, a apropriação é uma chave para o inevitável processo de avaliação do aluno. E para estarmos de acordo com esta nova ética na educação, já não poderemos mais utilizar as velhas palavras. Modificar, adaptar o vocabulário significa redirecionar e redimensionar, também em nós, os princípios, como nos ensina, mais uma vez, a velha e sábia Filosofia. Teremos trabalho para achar os melhores termos para tratarmos de nossa matéria, do *lugar* que nos interessa. Já não se trata de *avaliação*, mas de acompanhamento, orientação, apreciação; no lugar de *aprovação*, aptidão, autonomia, escuta, resposta; definitiva e urgentemente no lugar da palavra *reprovação*, tempo. Educação é tempo, administração de tempo, nada mais. Todos sabemos que, muitas vezes, passamos uma vida inteira para compreendermos uma dada coisa e quando estamos aptos a compreendê-la, isto se passa em apenas alguns segundos.

Trata-se de uma lógica processual que pode se valer de uma metáfora que me foi proposta, no jogo dialógico da aula, por uma aluna do curso de dança da UniverCidade<sup>1</sup>, a bailarina Amanda Fontenelle de

---

1 Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro – UniverCidade, instituição em cujo Curso de Licenciatura em Dança leciono as disciplinas de Filosofia geral e da educação, Estética e Crítica.

Almeida, a quem dedico esta passagem. Pensemos o processo como um relógio. Por dentro de cada um de seus ponteiros há outros relógios, e dentro dos ponteiros de cada um destes, outros relógios, e assim sucessivamente, e assim, infinitamente, ela sugere. Trata-se de um infinito para dentro, um *entre* que puxa sempre outro *entre*. Processo é tempo. Um tempo imensurável pelo relógio tal como nos acostumamos a dividi-lo. E já o dividimos de tal modo que nos esquecemos de que no relógio, no calendário, na semestralidade, na anualidade etc, se trata tão somente de convenções e não da verdade do tempo. Se pensarmos com esta perspectiva, o tempo não é uma linha progressiva na direção de um infinito à frente (futuro) ou de uma finalidade (teleologia). A natureza do tempo da experiência é processual, uma malha de simultaneidades, contemporânea portanto de sua própria contemporaneidade.

Continuando a adaptar nosso vocabulário a esta nova ética de ensino-aprendizagem, já não seríamos propriamente professores, no sentido tradicionalmente aplicado ao termo, pois não ensinamos, mas criamos situações oportunas para que o aluno aprenda (em si, a partir de si, por si e para-si). Procuramos apenas viabilizar que ele se dê conta do que está em jogo em seu aprendizado. É neste sentido que não somos nós que ensinamos, é o aluno que aprende. É neste sentido, ainda, que não somos professores, mas orientadores, ou como gosta certa linhagem da educação, somos *facilitadores*. Somos testemunhas (balizadas) do processo do aluno. O que fornecemos ao aluno é mais o testemunho de seu processo do que o binômio conteúdo/julgamento. Deste modo, nos comprometemos muito mais com o processo do que faz o ensino tradicional.

Seguindo esta perspectiva, não nos limitamos a apresentar o conteúdo e nos colocamos na posição de quem cobra sua reprodução, valendo-nos do poder do qual estamos constituídos. Nossos verbos são estimular, cutucar, inquietar e esperar, aguardar, esperar, esperar, esperar, pois o resultado só pode vir do aluno. Isto tudo em processo, em constante movimento. Deste modo, nossos verbos são conjugados muito mais em um gerúndio em perpétuo-contínuo: estimulando-cutucando-inquietando-esperando-estimulando-cutucando-inquietando-esperando, e assim sucessivamente.

Podemos nos valer de outra metáfora para compreendermos melhor do que está em questão: a metáfora da caminhada. Ao ingressar nos cursos de graduação, o aluno inicia uma caminhada. Pensemos, portanto, que, em sala de aula, o aluno está caminhando seu próprio processo; caminhando cada um dos dias de seu processo vivencial. Em nosso acompanhamento, estamos sempre caminhando ao seu lado, ou, ainda melhor, mais atrasados em relação a ele, podendo antever seus próximos passos. Nesta metáfora, estamos atrás, nunca à frente do aluno. Nossa liderança, apesar de muito claramente estabelecida em sala de aula, não nos faz locomotivas do processo; somos motor de fundo, caldeira de retaguarda. Quem puxa o processo, sua força motriz, é o próprio aluno. É ele que vai nos dando sinal do quanto pode suportar; do quanto podemos prosseguir, aprofundar, agenciar.

Pois trata-se aqui de um sério trabalho de desconstrução de si (não de destruição, leia-se bem) – descontinuação crítica de posturas, hábitos e opiniões preconcebidos, posicionamentos do artista e, ainda, do cidadão, diante e, sobretudo, no mundo. E isto é pensamento e é corpo, juntos. Segundo toda esta perspectiva só acreditaríamos em um artista da dança que se trabalha a partir do que é humano em si, um humano entretanto necessariamente não-humanista. Trata-se de uma ética muito particular que

muda a vida para sempre daqueles que se sentem convocados por esta vontade em relação à vida. Antes de tornar-se protagonista de um espetáculo ou de uma sala de aula, acredito que o artista deve tornar-se protagonista de sua própria vida. Isto dialoga com limites bastante íntimos do aluno diante dos quais devemos ser muito respeitosos e conscienciosos. Ultrapassar limites não é tarefa simples. E é o aluno que vai nos dando pistas, em nosso diálogo feito de perto (conversa-ao-pé-da-orelha, eu diria), se os limites podem ou não ser ultrapassados por ele naquele dado momento do processo.

Ainda na metáfora da caminhada, se estivéssemos à frente, puxando, cobrando do aluno o que ele (ainda) não pode responder, puxando-o para um lugar dele mesmo para o qual ele (ainda) não pode ir, correríamos dois graves riscos: o do aluno perder a conta de seus próprios limites - machucar-se, portanto, o que tanto metafórica quanto literalmente é inaceitável em termos educacionais. Correríamos o risco ainda do aluno obedecer à ordem vinda de fora e até resultar, mas deixando de se reconhecer neste novo lugar que, agora, ele passou a ocupar a partir do comando, o que de nada adiantaria, pois ele nada aprendeu de si para si. Os dois riscos, caso se tornassem realidade, maculariam para nós os dois princípios, os dois objetivos a alcançar com o aluno e que norteiam o nosso trabalho: autonomia e responsabilidade.

Se aceitarmos toda esta convocação, chegaríamos a dizer que nossa perspectiva de educação é somática, ou seja, o aluno é estimulado a aprender no corpo, pelo corpo. E se nos valéssemos da ultrapassada terminologia que estupidamente aparta teoria e prática; pensamento e dança; técnica e estética, o aprendizado somático serve também, no caso de minha experiência como professora universitária serve sobretudo, para o trabalho relativo às competências teóricas.

O aluno é seu próprio corpo em processo de singularização, em perpétuo devir de si em seus muitos outros. É o próprio aluno que caminha seu processo, e, nesta perspectiva, ele só deixa atrás de si suas próprias pegadas, não porque alguém o carregue nos braços, como na célebre metáfora cristã, mas porque ele vai sozinho, sempre sozinho. Estamos ali, sempre ali, de olho nele. Não o carregamos, mas somos rápidos em acudir para que ele não caia a não ser os próprios tombos e tropeços, inevitáveis em quem aprende a andar com os próprios pés. E sabemos que qualquer pessoa, de qualquer idade, que aprende a andar com os próprios pés, aprende tudo de novo.

Acompanhando-o, estimulamos o aluno a acompanhar-se. Assim, ele aprende a viver sua própria solidão e a conviver com a inexorável dor de viver, celebrando-a. Acompanhado, agora, de si mesmo, em seu constante movimento de singularização, ele pode sair da Escola. Ele não precisa mais de nós. O bom professor, o bom educador, é aquele que ensina o aluno a prescindir dele e, se me permitem o neologismo, o ensina a *imprescindir* de si mesmo. Quando o educador, tendo sido imprescindível até ali, não é mais necessário, aí, sim, seu trabalho se completou. Esta é a dor e a delícia de educar. Este é o aluno que queremos formar - um artista/homem que é capaz de responder à vida com autonomia, adequado às suas próprias potencialidades - a partir de si, mais uma vez.

E ele só pode fazer isso sobre seus próprios pés, tomando posse de seus pés, de seu presente em perpétuo-contínuo de transformação, transição, mudança, adaptação - única perspectiva de futuro e de tempo que de fato interessa. O aprendizado somático transforma a vida e é inconfundível, particular, singular, definitivo, autoral. *Imprescindindo* de si, o aluno aprendeu correlativamente a *imprescindir* do

outro. O processo de singularização, necessariamente dialógico, que ele jogou (*played*) todo o tempo com o seu professor, longe de fechá-lo numa mônada auto-suficiente, o permeabilizou para o encontro com o outro, com as outras singularidades com as quais coopera; sensibilizou-o para o campo de possibilidades de invenção que o diálogo perpetra. É precisamente neste sentido que dizemos de nosso desejo de que os alunos saiam da escola autores de si.

Agora sim, o agora. Depois do ainda antes, o exercício da pergunta: – e depois da universidade?

Minha sensação em relação ao futuro é a de que não sairemos do lugar, não conseguiremos nada fazer a não ser contando uns com os outros. A experiência da partilha – das decisões às ações, das ações à regência de seus desdobramentos – se impõe como urgência e necessidade. Mais que isso, ela se impõe como novo gradiente de rigor das relações; novas representações de nossa coletividade que toca de modo bastante íntimo naquilo que o filósofo Antonio Negri recolhe da aparentemente simplória palavra **comum** para desenhar conceitualmente uma nova categoria a nos informar acerca de nossa condição contemporânea.

A chamada de Negri, sua convocatória, se destina às pessoas que se sintam atravessadas pela vontade de entender nosso conjunto de dança, por exemplo, a partir de um novo senso – o que eu chamaria, seguindo o filósofo, de *singularidade do comum*. É isso um pouco sair da universidade de dança: quais são as ações que me darei possibilidade de realizar e que podem trabalhar entre si no sentido da construção de nosso conjunto de dança como um coletivo marcado pela singularidade do comum?

Pensar a partir desta perspectiva é uma provocação e um corte cirúrgico em conformações ultrapassadas de nosso setor, apoiadas por divergências e polarizações históricas sejam elas de fato balizadas ou simplesmente apoiadas na costumeira ignorância mútua. Até que ponto, na dança, estamos de fato dispostos a dizer a partir da primeira pessoa do plural? Até que ponto na dança brasileira estamos dispostos a dizer nós?

Pensar a dança a partir da audaciosa ideia de uma *singularidade do comum*, de certo modo inverte a lógica vigente que nos fala da condição contemporânea como um conjunto de unidades diversas entre si. Entre diferenças e diversidade não há apenas um mero jogo em que seis é o mesmo que meia-dúzia. Neste caso, especificamente, muito pelo contrário. Seguindo pistas de Suely Rolnik,

as diferenças às quais me refiro não têm um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação - as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo, que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vêm abalar as identidades, estas calcificações de figuras. Opondo-se à eternidade, o inatural, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença. (Documento eletrônico)

Na conferência intitulada *A constituição do comum*, proferida no Brasil em 2005, Negri pergunta: “quais são as categorias que nos permitem fazer uma leitura de nossa condição contemporânea?” (Documento eletrônico). Ao que ele mesmo responde: a multidão e o comum. Trata-se, antes de qualquer coisa, de um conjunto de relações, um conjunto de singularidades cooperantes; singularidades que se apresentam na multidão como uma rede, como um conjunto que se define por suas relações umas com as outras.” (*Idem*)

Na constituição do comum, Negri difere *singularidade de individualidade*. A multidão – constituída e constituinte do comum – não é um lugar, não define qualquer topologia; define antes, uma dinâmica de relações em que o um está pressuposto tão somente na suposição de um outro. Diz Negri: Para o homem que vive na relação com o outro, sem o outro, não existe o si mesmo (*Ibidem*). Trata-se aí de toda uma nova dimensão ontológica, uma vez que o ser só existe na relação, na dignidade da cooperação. Trata-se ali de uma relação de singularidade e coletividade, sendo a cooperação, uma nova forma de razão - não mais a razão abstrata ou transcendente – mas uma razão que imediatamente conecta o saber à prática. Nestas relações, a interdependência é fundamental; não há verdade que não nasça junto, que não nasça desta interdependência. É o sentido comum desta massa de ações que cria a consistência do trabalho hoje. Seguindo o filósofo, o trabalho hoje: uma atividade de singularização. Trata-se de toda uma nova realidade na qual singularidade e cooperação se tornam fundamentais na produção de qualquer coisa. E na singularização, um modo de resistência hoje; um novo *ethos*.

Aí de novo a pergunta: - e depois da universidade?

Depois da universidade, sejamos francos, não há emprego. Longe de se tornar um epitáfio, esta frase pode nos falar de um grande começo. Está em jogo a decadência do emprego em uma era que supostamente soube, com maior ou menor competência, substituir o capitalismo industrial pelo capitalismo da informação.

O escritor Roberto Freire, falecido em 2008, nos fala de um tempo, o do agora, em que a luta de classes já não se dará mais entre patrões e empregados, mas entre patrões/empregados X desempregados. A massa de desempregados assusta hoje, mas não como outrora. “Não há vagas!” era a frase mais temida e contra a qual lutávamos, investindo, seguindo o logos capitalista industrial, necessariamente desenvolvimentista, na força da economia como motor de crescimento dos setores que nos levaria fidedignos à multiplicação de empregos correlativa ao crescimento dos dinheiros. Tratava-se de uma era que sabia trocar o trabalho por um punhado de sal(ário). Bem diferente, os desempregados atuais perfazem entre si uma massa contingencial que NÃO TEM LUGAR.

Não há vagas e não haverá. Longe de ameaçar a lógica do emprego, os desempregados se oferecem talvez como imagem - metáfora a mais encaixada de todo e qualquer um nesta globalização hegemônica que não prevê aprioristicamente as vagas que formarão entre si os lugares, adequados cada qual às suas respectivas funções. Talvez estejamos equivocadamente nos preocupando com o lugar quando deveríamos lidar com o tempo. Ao nos questionarmos acerca do depois da universidade, é necessário cautela para que não formulemos perguntas modernas para respostas contemporâneas.

Homens modernos empregam sua criatividade na configuração de ações que se darão em um espaço já determinado de antemão; procuram portanto uma vaga. São estes homens que hoje não têm função. Por outro lado, aqueles que aprenderem rapidamente a habitar o tempo, ou seja, a constituir suas ações em uma temporalidade contínua e semovente, saberão inventar um seu lugar: estes são homens contemporâneos de sua própria contemporaneidade. A crise do lugar é contemporânea do tempo que surge como entidade definidora da função.

A decalagem do emprego-trabalho-dinheiro é correlata à ascensão fidedigna do projeto. Segundo esta

nova lógica, trata-se de pensar não mais o lugar no qual vou inserir-me; antes e mais urgentemente quais são as condições de possibilidade que inventarei para existir e permanecer (resistir). Teremos que inventar a própria necessidade de nossa existência e de nossa permanência. Na lógica processual do projeto, o emprego/trabalho ainda não existe: será inventado junto com as condições que lhe dão e continuarão a dar-lhe possibilidade.

O funcionamento segundo o qual o emprego dá lugar ao projeto é o mesmo que, voltando a Negri, faz passar as individualidades às singularidades. Interagindo na constituição do comum, uma vez que, tal como vimos, o processo de singularização implica necessariamente na cooperação e, portanto na assunção do outro, parece-nos que a perspectiva mais interessante para o artista da dança hoje seria a de todo e qualquer trabalhador na contemporaneidade – aquele que inventa o produto/processo e conjuntamente os modos de partilha e de sustentabilidade deste no processo econômico.

Se o desemprego é a agonia do capitalismo, talvez seja o desemprego agora o novo modelo das relações. Ao invés de chorarmos um capitalismo agonizante, podemos aproveitar a oportunidade para nos voltarmos para o desemprego e não mais para o capitalismo como modelização de nossos gestos e de nossa subjetividade. Talvez retomarmos a força política do desejo para buscarmos a solução. Façamos então do desemprego, ou seja, da falta de lugar, o *hic et nunc*, o aqui e agora, da criatividade em uma espécie de nova responsabilidade civil modalizada a partir da invenção.

Se não nos cabe sonhar, cabe-nos certamente inventar. Não mais criar um objeto que faça coincidir em suas etapas executórias o fim com a origem; o sentido com a função. Trata-se antes de inventar não objetos propriamente, mas relações. Relações que consigam manter seu prazo de validade vigente no fluxo informacional não mais mediante à fixidez de um lugar, mas apropriada ao fluir de um capitalismo líquido tal e qual nos apresenta Zygmunt Bauman. É essa a permanência/resistência da qual estamos falando.

Cabe-nos permanecer no tempo inventando as condições desta insistência. Sigamos, portanto. Sigamos a máxima do mestre Oitica: – Da adversidade vivemos!

Para seguirmos essa máxima, teremos que promover em nós a agudeza crítica para lermos o contexto. Importa-nos perguntar com a crueza que o tempo nos exige: qual o lugar da dança hoje? De qual necessidade estamos já ou ainda falando? Para pensarmos ações que possam trabalhar entre si no sentido da construção de nosso conjunto de dança como um coletivo marcado pela singularidade do comum, nos daremos a pensar que tais ações que não passarão mais por atender tão somente a nossos sonhos e vontades individuais, mas aos agenciamentos que potencializem coletivamente a contemporaneidade do tempo. É isso passar das individualidades às singularidades; das mônadas diversas às diferenças que fazem diferença.

Se olharmos agudamente para a dança, seja como campo de saber ou de atividade profissional, e logicamente estas não são categorias auto-excludentes, veremos que a dança está no ainda antes do depois inventando, pulsante e pulsátil, o que ela pode ainda ser. Por isso me debato tanto no desapego da

afirmação, e porque não do controle, do que a dança é, pois o que a dança é é o que ela devém a partir de cada uma de nossas invenções. Não se trata de invenções já circunscritas por uma fantasia chamada mercado de trabalho. Não existe mercado de trabalho. Ponto. Existe o que inventarmos que consista, se estabelecendo como possibilidade de novas singularizações. Estas sim, ações potentes que não inauguram territórios, mas campos de insurgência de atividades – campos de invenção. Não há vagas. Ponto. Não há lugar. Mas há oportunidades que eu invento. Eu invento o lugar a partir da minha ação.

Se na universidade o aluno pode se tornar autor de si, uma diferença que faz diferença, o que fazer depois da universidade? Criar procedimentos de ação coletiva atentos aos velozes processos de singularização cooperante vigentes; colaborar na constituição de um comum na dança repleto de singularidades e de processos de singularização em estado de latência; trazer a invenção como prova dos nove de uma tabuada que multiplica e divide; multiplica e divide; multiplica e divide; constituir as condições de um co-labor – fazer junto –, atento sobretudo à delizadeza da escuta para que o encontro se dê; para que encontros aconteçam de fato; para que relações, e não somente contatos, possam se dar. Sem delizadeza e escuta, a gente não se encontra, a gente tromba. E posso dizer sem medo: na dança brasileira hoje tem muita gente se encontrando.

Aderindo à idéia de que o sensível e o senso estéticos constituintes da arte e por ela constituídos convocam à convivência, ao encontro e à assunção da mutualidade como política, tento colaborar aqui com a constituição de um *comum* necessariamente transitório – ZATs – Zonas Autônomas Temporárias, bem ao gosto dos situacionistas: um espaço/tempo de ação e resistência que se constitui no entre das relações que pertencem a todos e a ninguém. – Yes, we can!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ROLNIK, Suely. **O mal estar na diferença**. URL: <http://psicologiaevidalivres.blogspot.com/2008/11/mal-estar-na-diferena.html>. Consulta realizada em dezembro de 2009.

NEGRI, Antonio. **A constituição do comum**. Conferência. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=rGrubIVxOE>. Consulta realizada em janeiro de 2010.





**Alunos egressos dos cursos de graduação em dança:  
onde eles estão agora?**

Lilian Freitas Vilela

**Lilian Freitas Vilela** é bacharel e licenciada em dança, mestra em Educação Motora. Atualmente finalizando doutorado em Educação, todos realizados na UNICAMP. Bailarina profissional desde 1987. Foi integrante e fundadora dos grupos Balangandança Cia e Saia Rodada, aliando atuação artística e pesquisas teóricas em dança. É pesquisadora do programa Rumos Dança do Instituto Itaú Cultural e realiza atividades de ensino e docência em dança.

Este texto traz dados referentes a uma pesquisa de investigação teórica em dança, realizada no ano de 2007<sup>1</sup>, que foi parcialmente apresentada durante os *Seminários de dança 3*, no *Festival de Dança de Joinville*, em julho de 2009.

O intervalo de tempo entre o término da pesquisa, sua escritura e sua apresentação nos seminários, não chega a tornar o estudo “datado”, mesmo perante as constantes transformações sofridas nas funções e no campo do trabalho da sociedade contemporânea. Porém, apesar de “não-datado”, tal estudo representa apenas um recorte da situação atual dos alunos egressos dos cursos superiores de dança, no país, visto a permanente inserção de novos diplomados no mercado de trabalho a cada ano e em diferentes regiões do país.

Este trabalho buscou mapear aspectos da atuação profissional dos diplomados em dança, egressos do curso superior de dança da UNICAMP (1985- 2006), visando diagnosticar as possíveis transformações no mercado de trabalho e campos de atuação profissional para a dança após a formação superior na área.

A pesquisa focada em alunos egressos de apenas um curso superior de dança no país apresenta, portanto, aspectos referentes à especificidade deste curso, sua localização e estado, singular em suas análises e em seu contexto. Pretende-se particular, mas com amplitude potente para um pensar mais amplo, podendo ser transportado para outros campos e reflexões.

Não seria possível falar com profundidade dos alunos egressos dos cursos superiores em geral. Primeiro, pela característica desta metodologia de pesquisa (quantitativo-qualitativa) com abordagem sociológica; segundo, pelo vasto espectro de cursos e egressos de dança neste país múltiplo e diverso em suas condições e ambientes.

Até o momento, não se tem registro de outros estudos em torno desta temática sobre alunos egressos de outros cursos de dança em outras instituições de ensino, ficando aqui uma indagação sobre o silêncio que se forma em torno das questões de formação e trabalho em dança no Brasil, em especial no âmbito de formação acadêmica universitária. Um contraponto histórico, se levarmos em consideração as crescentes discussões em torno da abertura de novos cursos de graduação levantadas em diferentes regiões do Brasil.

‘Quem são alunos de graduação em dança?’ ‘Onde se encontram e o que estão fazendo agora?’ - são perguntas que merecem atenção por parte dos pesquisadores de dança e dos profissionais que habitam o ambiente acadêmico. A realização deste trabalho mostrou quão raras são as reflexões em torno do tema arte e trabalho, e, ao mesmo tempo, quão difícil é para o artista da dança se inserir como trabalhador em um contexto social mais amplo.

Este estudo, ponto de partida para análises futuras, busca incidir luz em uma profissão “ofuscada por idealizações” (SEGNINI, 2006) e carregada com as marcas de diferenciação de gênero, que acompanham

---

1 Pesquisa premiada pelo PROAC da SEC-SP, em 2006, intitulada: “Diplomados em dança: Um diagnóstico sobre este profissional e seu campo de atuação”.

a dança historicamente e se perpetuam na contemporaneidade.

As indagações sobre o porquê se trata tão pouco deste assunto, e por que ele nos causa tanto desinteresse, são questões para além deste texto, mas que merecem ser sentidas e reverberadas pelos profissionais da dança preocupados com a permanência digna das condições de trabalho neste campo.

Fica um convite ao pensar e um incentivo para novas pesquisas.

## **UM DIAGNÓSTICO SOBRE O PROFISSIONAL EGRESSO DOS CURSOS DE DANÇA E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO**

O interesse pelo objeto desta pesquisa surgiu após meu egresso da graduação em dança<sup>2</sup>, motivada por conhecimento sobre a atuação profissional e campos de trabalho na área de minha formação superior.

Os cursos superiores em dança já não são mais tão recentes, data de 1956 a criação do primeiro curso superior de dança no Brasil, na cidade de Salvador, Bahia, e crescem a cada ano o número de profissionais diplomados a entrar no mercado de trabalho. Sendo assim, o impacto e as mudanças nesta carreira já podem ser sentidos e diferentes análises podem ser feitas no intuito de buscar maiores conhecimentos sobre as questões que envolvem a formação em dança e o ingresso dos profissionais diplomados no campo de trabalho.

Tais questionamentos fizeram parte de uma pesquisa de investigação teórica apoiada financeiramente pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, em 2006. Nela, busquei fontes de dados a fim de levantar algumas indagações sobre os diplomados em dança, iniciando um diagnóstico sobre estes e seus campos de atuação profissional. O recorte dado foi sobre os profissionais diplomados no 1º curso superior público em dança, oferecido na região sudeste brasileira, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o qual curso se divide em duas modalidades: bacharelado e licenciatura.

O ponto de partida foi a indagação: 'Em que campo de trabalho estão atuando os profissionais diplomados em dança na UNICAMP'? Seguindo esta, outras tantas indagações se fizeram presentes: 'Quem são os alunos do curso de dança'? 'Como são as relações de vínculo empregatício e remuneração nas questões trabalhistas em dança'?

A pesquisa interessa a todos que desejam refletir sobre a situação de trabalho na área de dança no Brasil, pois fornece um diagnóstico estatístico relevante para análises. Para a apresentação no "*Seminários de dança 3*" e para o presente texto, recortei parte dos dados e de seus resultados, os quais seguem aqui descritos.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa baseou-se em procedimentos metodológicos com entrelaçamentos de técnicas qualitativas e quantitativas e na coleta de dados estatísticos (número de alunos, procedência, atuação, entre outros), com a análise reflexiva destes.

Nas leituras de suporte e referenciais teóricos, foram realizadas consultas de fontes documentais

---

<sup>2</sup> Ingresso em 1988, 3º turma do curso de dança.

escritas pertencentes ao acervo da Universidade e ao Departamento de Artes Corporais (DACO).

Para a coleta de dados estatísticos, foram utilizados vários instrumentos e, a partir deles, foram criadas tabelas e gráficos tabulados para análise quantitativa (porcentagem, ocorrência e cruzamento de dados):

1. Dados provenientes de questionários aplicados aos alunos ingressantes no curso de dança (2007) e aos ex-alunos formados no curso de dança (1989-2006), redigido e distribuído para esta finalidade.

2. Dados estatísticos de arquivos e registros da Comissão Permanente para os vestibulares (COMVEST) e da Diretoria Acadêmica Central (DAC), da UNICAMP.

3. Dados estatísticos das PNADs (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), bem como os dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC<sup>3</sup>.

Para análise, foram traçados paralelos entre a leitura dos dados coletados com bibliografia de referência em dança e as fontes documentais.

### **O CURSO SUPERIOR DE DANÇA NA UNICAMP: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS**

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) é a única instituição pública que oferece o curso superior em dança no estado de São Paulo. Este foi o primeiro curso superior público em dança oferecido na região sudeste brasileira, localidade de maior concentração de profissionais da área de dança, bem como de subsídios para a arte e ações públicas de inserção da linguagem da dança na educação formal.

Desde que teve início pode-se constatar diversas reformulações curriculares no curso, realizadas em busca de adequação da grade curricular às transformações e necessidades do ensino da dança na contemporaneidade. Como justificativa para a implantação do Departamento e Graduação em Dança, encontra-se, no texto redigido para o processo de criação, as seguintes afirmações:

A importância de um curso superior de dança torna-se evidente quando constatamos que uma pesquisa realmente séria de novas técnicas pedagógicas só pode ocorrer a partir de uma formação ampla e adequada do professor, através de um curso superior. Além disso, a universidade pode tornar-se um centro de registro e resgate de danças populares. O desenvolvimento de cursos superiores em todo o país terá, certamente, um impacto positivo no atual contexto de ensino de dança. É de se esperar que propiciem a desejada inovação técnica, ao mesmo tempo em que alimentem as diversas produções coreográficas nacionais com pesquisas sobre formas tradicionais de danças brasileiras (Texto do processo de criação do Departamento de Artes Corporais, nº. 1276/85, pp. 12-13, grifo meu).

O curso de dança na Unicamp pertence ao Departamento de Artes Corporais (DACO), do Instituto de Artes; conta atualmente com aproximadamente 16 professores em seu quadro docente; e, durante o ano

---

<sup>3</sup> Dados cedidos para esta pesquisa pelo grupo GEPEDISC- FE/ UNICAMP do projeto temático “Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos” FAPESP- SP.

de 2009 esteve sob a coordenação da Professora Ângela de Azevedo Nolf.

Desde sua implantação, o curso abre anualmente 25 vagas para alunos ingressantes, em período integral (matutino e vespertino). O tempo de integralização varia de oito (08) a doze (12) semestres, sendo o primeiro tempo o prazo mínimo de integralização e, o segundo, o máximo. São duas modalidades, sendo uma bacharelado e outra licenciatura em dança.

Segundo a descrição sobre o profissional, apresentada no projeto pedagógico do curso, o Bacharel em dança:

*“é o intérprete em dança, profissional capaz de contribuir como agente transformador da realidade, ser responsável pelo próprio corpo, expressar-se e comunicar-se artisticamente. O campo de atuação deste profissional abrange amplo espectro de atividades: atuação cênica, pesquisa e ação social”* (Projeto Pedagógico, 2007: 02).

O perfil do profissional formado bacharel em dança é fortemente marcado pelo traço do intérprete de dança (seja ele intérprete-criador ou apenas intérprete). O curso enfoca este tipo de formação e a grade curricular extensa em exercícios técnicos e disciplinas eminentemente práticas validam este posicionamento. Porém, percebe-se a ampliação das diversas atuações profissionais, na apresentação do projeto pedagógico, seja como ampliação das possibilidades de trabalho ou justificativa formal para a permanência de oferta do curso.

#### **JÁ O LICENCIADO EM DANÇA É ASSIM APRESENTADO:**

*“(...) o percurso de formação do licenciado em dança qualifica-o para o trabalho em instituições educativas escolares e não-escolares, tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa”* (Projeto Pedagógico 2007: 02-03).

Conforme descrito no projeto, a formação do licenciado compreende o campo comum de desenvolvimento das áreas específicas e atuação artística, o saber sensível proveniente da noção de corporeidade e o aperfeiçoamento da sensibilidade e da expressividade, constituintes do processo artístico, como norteadoras das ações pedagógicas do professor de arte. Ainda, o curso

*“deseja formar o professor de dança que adquire e gera o conhecimento sensível, próprio de sua corporeidade. Agente de sua própria história, deverá ser capaz de discutir a arte da dança no contexto da educação, a partir das necessidades advindas do meio em que irá atuar como professor . Com o olhar voltado para o meio social e cultural, desenvolverá o trabalho de educação em dança, elaborará sua metodologia e definirá os objetivos do mesmo”* (Projeto Pedagógico, 2007: 21).

O projeto pedagógico do curso de dança na Unicamp mantém e reforça o desejo de pioneirismo do curso, mesmo após tantas mudanças e a criação de vários cursos superiores de dança no Brasil. Apresenta

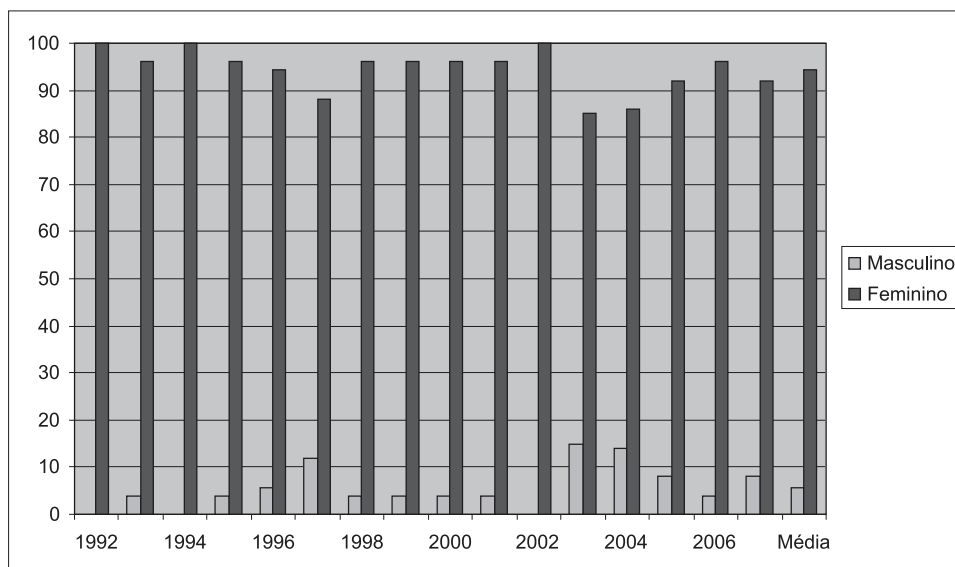
também o campo de atuação dos profissionais que por aqui se graduaram<sup>4</sup> :

*“Este curso tem formado um quadro de profissionais em dança, atuando como: intérpretes, coreógrafos, professores e pesquisadores em órgãos públicos de cultura, companhias profissionais, cursos superiores de dança, entre outros” (Projeto Pedagógico, 2007: 07).*

### OS ALUNOS EGRESSOS EM DANÇA: QUEM SÃO?

É notadamente percebido que em aulas de dança, em salas de ensaio e em propagandas sobre a arte da dança, a grande parte dos freqüentadores de aulas, cursos ou consumidores de produtos de dança é composta por mulheres. Ainda, são as mulheres predominantes como alunos no curso de dança, segundo dados coletados em pesquisa sobre os diplomados, como se observa no gráfico:

### DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS INGRESSANTES POR SEXO NO CURSO DE DANÇA



Fonte: Perfil sócio-econômico, Comissão de Vestibulares da Unicamp. Elaboração: Lilian Vilela, 2007.

Embora, na universidade como um todo, os ingressantes são na maioria homens (ainda que com expressiva representação feminina), no curso de dança a predominância feminina é altíssima durante todos os anos. Na graduação em dança, as mulheres correspondem, em média, a aproximadamente 94% de ingressantes, para 6% de homens, havendo uma pequena redução masculina de concluintes do curso, alterando-se para 4% os diplomados masculinos e 96% de diplomados femininos.

Segundo Segnini (2006), tanto no mercado de trabalho brasileiro, quanto na área de artes e espetáculos, ainda há a prevalência do sexo masculino. Contudo, esta estatística se inverte em relação à dança. A

4 Não há registro das fontes de pesquisa de coleta destes dados.

autora analisou fontes de dados do Ministério do Trabalho e do Emprego/ RAIS e neles, os empregos para profissionais da dança mantêm-se a predominância do sexo feminino. Porém, esta porcentagem entre homens e mulheres que realizam a atividade e formam-se nela não é traduzida no campo de trabalho, em que a presença masculina é menor, mas não tão significativa de contraste. Isto indica, proporcionalmente, que o número de homens cresce nos empregos da profissão de artista da dança, do que se conclui que deve existir maior oferta de trabalho para o sexo masculino. Ou seja, são as mulheres, em grande maioria (94%), que se formam em dança, porém a estatística não se sustenta em relação à distribuição do trabalho na área, nem as representações de status e diferenciação na carreira.

Com a finalidade de questionar o óbvio e o que se encontra adormecidamente aceito como “padrão” em dança, pretende-se aqui refletir sobre a afirmação: a grande maioria dos praticantes desta arte são mulheres. Para Hanna (1999), tanto são as mulheres que predominam na dança cênica ocidental quanto são os homens desproporcionalmente os mais reconhecidos, os que possuem maior facilidade de conquista de emprego e também os que ocupam os cargos mais elevados, tais como produtores, empresários, diretores no mundo da dança.

A autora relata sobre os riscos de ser mulher nos EUA e afirma que as carreiras mais prestigiosas têm sido bloqueadas a elas. Ainda afirma que *não apenas o trabalho determina o status e o uso do tempo, como o trabalho reflete o poder físico, psicológico, social e simbólico na sociedade* (HANNA, 1999, 180).

Hanna (1999) ressalta que, desde a revolução francesa, a dança tem sido uma atividade de status inferior e partilha uma hierarquia de prestígio relacionada ao papel sexual, sendo até certo ponto, ocupacionalmente diferenciada e segregada no sexo. As posições de dominação masculina na dança são mais poderosas e “não-dançantes”. As inúmeras relações de poder e diferenciação de papéis ligados às questões de gênero na dança ultrapassam o objeto desta, mas devemos apontar este dado como um tema de investigação.

O número de bailarinas disponíveis para atuar em companhias de dança, sejam as companhias subvencionadas ou não, é imensamente maior do que o número de bailarinos. A competitividade é grande, existe um “exército” à disposição para uma troca de elenco ou corpo de baile, e a insegurança quanto à maternidade assistida (licença, direitos, respeito a adaptações corporais) é velada. Praticamente não existem discussões sobre este tema durante uma formação em dança, basicamente feminina. Não existem comentários sobre gravidez, modificações corporais com a gestação e a idade. A vinculação do ser fantástico, sublime, encarnado na bailarina é transportada para todos os momentos da carreira de performance artística.

A trajetória do executante é bem mais curta também do que a dos que optam por outros segmentos desta carreira e habitualmente sem pensões ou planos de aposentadoria. Para a mulher, após a vivência como intérprete, são reservadas as opções do casamento ou o do ensino. Segundo Hanna (1999),

*“a maior parte dos departamentos de dança das universidades é dirigido por mulheres (a partir da dança moderna), o ensino, a coreografia e a produção dos empreendimentos de renda mais alta têm sido desenvolvimentos da carreira para os homens.”* (HANNA, 1999, 182).

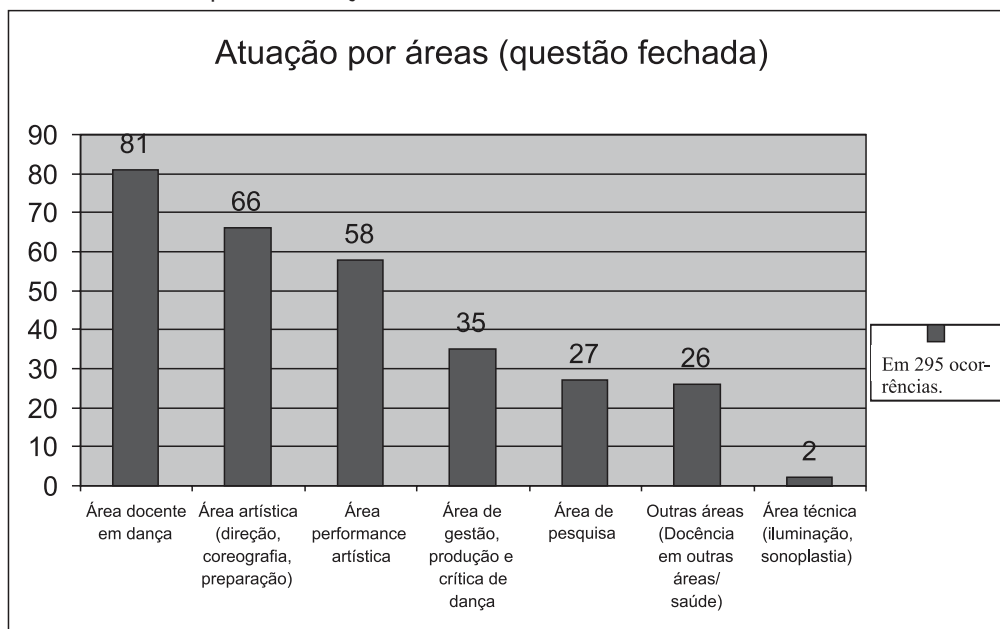


A proposta do curso de dança da UNICAMP é formar, principalmente, intérpretes e professores, os dois papéis mais ligados à predominância do sexo feminino, maioria de seus alunos. Vale investigar o que isto significa socialmente e quais compromissos de transformação e conquistas de estabelecimento na área vem sendo lançados pelos cursos de formação em dança.

### OS DIPLOMADOS EM DANÇA: ONDE ATUAM?

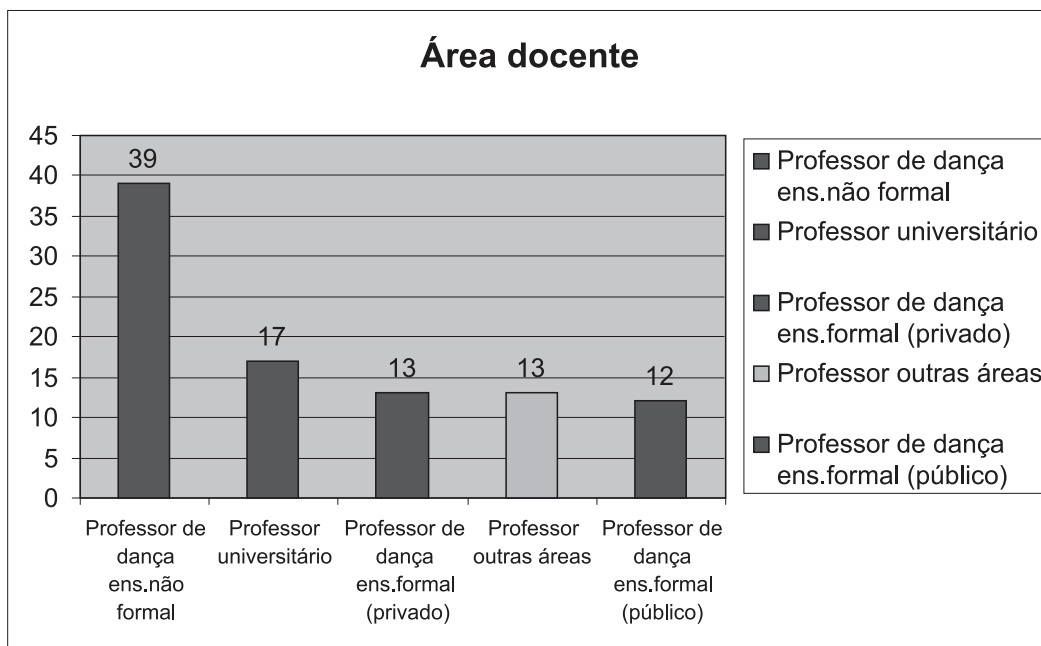
Nas declarações de atuação dos diplomados, durante questionário aplicado para a pesquisa sobre os diplomados em dança, foi relatado mais de um campo de atuação profissional. Em 61 questionários coletamos 295 atuações, o que corresponde a aproximadamente 04 atuações distintas para cada profissional da dança.

As principais atividades profissionais desempenhadas pelos diplomados em dança podem ser verificadas no gráfico abaixo. Nota-se a predominância de atuação na área docente em dança, seguida da área de atuação artística (direção, coreografia) e em terceiro lugar, as atividades ligadas à performance artística do bailarino-intérprete de dança.



Fonte: Questionário aplicado aos diplomados em maio/junho de 2007. Elaboração: Lilian Vilela, 2007.

Dentro da área de maior atuação profissional, destacam-se 94 casos de atuação na área docente (em dança ou em outras áreas). Um melhor detalhamento para análise sobre as atuações docentes, em campos distintos, pode ser visto conforme indicado no gráfico:



Fonte: Questionário aplicado aos diplomados em maio/junho de 2007. Elaboração: Lilian Vilela, 2007.

Ficou evidente ainda que dentre as atuações na área docente a de maior representação corresponde à atuação docente em ambientes não formais, tais como academias, clubes e ONGs; e a de menor representação concentra-se no ensino público formal (não universitário), tais como escolas públicas de ensino fundamental.

Vale ressaltar a importância de atuação nos cursos universitários, fato que pode ser compreendido pela qualificação destes profissionais para a função (a necessidade de apresentação de diploma de curso superior), aliada ao crescente aumento de cursos superiores de dança no Brasil, bem como de áreas afins, nas quais este profissional pode atuar, tais como cursos de artes (teatro, artes visuais) e outras áreas relacionadas (educação física, pedagogia, psicologia, entre outros).

A licenciatura em artes/dança da UNICAMP tem por objetivo formar o professor desta linguagem artística para atuar nos mais diversos campos educacionais, seja em ambientes formais ou não, como já foi mostrado no texto do projeto pedagógico, citado na quinta e sexta página do presente trabalho.

A modalidade licenciatura, opção de realização de 70% dos alunos diplomados, correspondente ao campo de maior atuação profissional, a docência.

Talvez a docência exercida em ambientes formais de ensino, tanto melhor em setor público, seria o destino mais compatível com a proposta de formação dos licenciados em uma universidade pública. O setor público da educação valida o diploma e o requer não apenas como comprovação burocrática, mas como passaporte de um saber diferenciado, alicerçado em conhecimentos teórico-práticos reflexivos e o inerente comprometimento com a pesquisa, distante da submissão às tendências do mercado competitivo, compromissos estes que a realização de um curso superior deve trazer consigo.

Este setor não valida o diploma de curso superior e repete o ciclo de formação, pois a grande parte

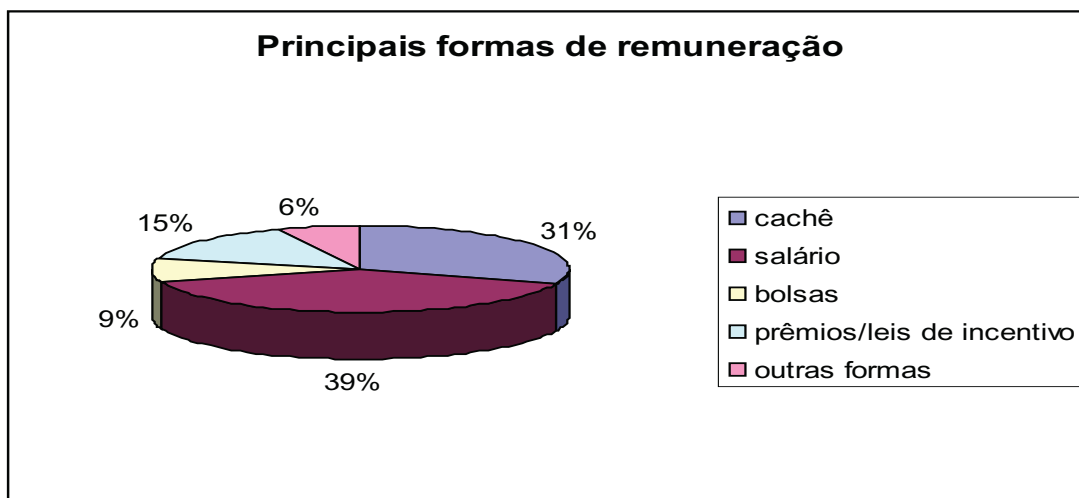
dos diplomados vem destes espaços não formais (como alunos ou mesmo já professores) e, após o curso, muitos regressam a eles, como relata ex-aluna do curso: “Aí, de repente, você acaba voltando a trabalhar com o que fazia antes da faculdade. É frustrante, mas pode ser que isso aconteça” (ZANIOLO, 2000, 168).

Fato que merece ser destacado é a inserção lenta da disciplina de artes nos currículos de escolas formais, tais como designado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) que estabelece como paradigma a presença das quatro linguagens artísticas, inclusive a dança, na educação formal básica (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006). Os concursos e entradas do professorado qualificado para o ensino de dança na escola ainda apresenta-se incipiente e não corresponde ao atendimento dessa legislação. Caso a legislação seja cumprida como regra, o cenário de atuação destes profissionais no ambiente formal poderá mudar drasticamente.

### SITUAÇÃO DE TRABALHO E CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

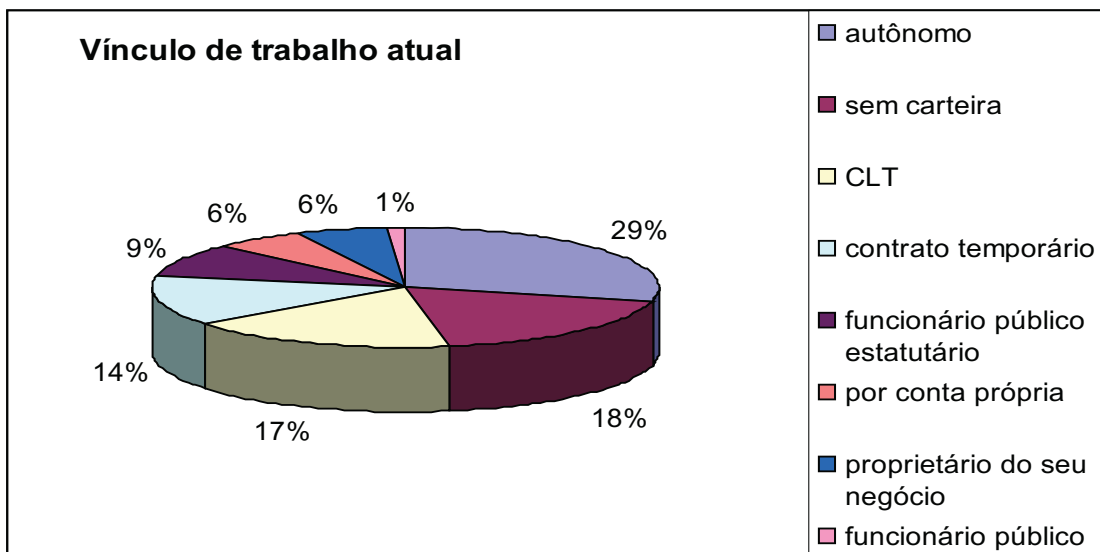
Os dados provenientes do questionário aplicado aos diplomados demonstram que o profissional de dança apresenta uma multifuncionalidade atuando em mais de uma área, com mais de uma atividade, forma de contrato e tipo de remuneração.

Em relação às formas de remuneração, temos a amostra de mais de uma resposta por pessoa (1,8 respostas por número de diplomados), assim relacionadas:



Fonte: Questionário aplicado aos diplomados em maio/junho 2007. Elaboração: Lilian Vilela, 2007

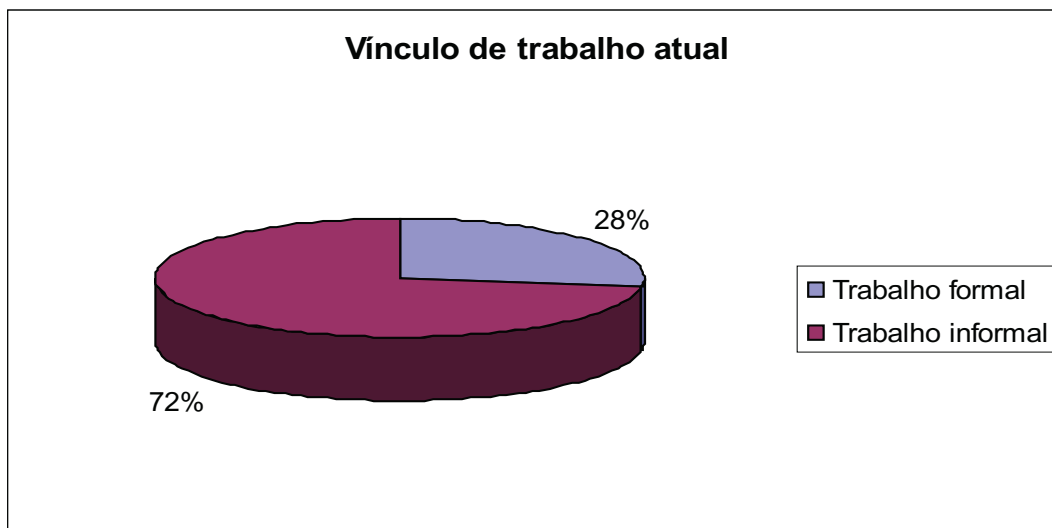
O vínculo de trabalho também corresponde a mais de uma forma por profissional, aproximadamente 1,42 respostas por questionário analisado.



Fonte: Questionário aplicado aos diplomados em maio/junho 2007. Elaboração: Lilian Vilela, 2007.

As formas de vínculos acima descritas podem ser divididas em 'trabalho formal' e 'trabalho informal', em condições trabalhistas precárias.

Os sistemas CLT e funcionalismo público estatutário ou comissionado constituem-se em relações trabalhistas formais, com direitos e seguros para o trabalhador. O trabalho informal conta com a imprevisibilidade e a falta de comprometimento nas relações trabalhistas, caso este que abarca 72% dos diplomados em dança na atualidade, conforme gráfico descritivo abaixo.



Fonte: Questionário aplicado aos diplomados em maio/junho 2007. Elaboração: Lilian Vilela, 2007

### **SOBRE A INSTABILIDADE E A PRECARIIDADE NAS FORMAS DE TRABALHO**

As mudanças que vêm ocorrendo com maior intensidade desde a década de 1970, no mundo do

trabalho em geral, podem ser percebidas historicamente na profissão artística como uma precursora da flexibilidade trabalhista. Os artistas sempre viveram na instabilidade, com trabalhos informais e precários.

“O auto-emprego, o freelancing e as diversas formas atípicas de trabalho (intermitência, tempo parcial, multi-assalariado...) constituem as formas dominantes de organização do trabalho nas artes.” (MENGER, 2005, 109).

No caso do trabalho específico na área de dança, constata-se que 27% dos diplomados possuem vínculo formal de trabalho. Este dado confrontado pelos apresentados por Segnini (2006) de apenas 12,8% dos profissionais da dança; 11,3 % dos artistas no Brasil e 37,5% dos trabalhadores brasileiros (PNAD, IBGE, 2004), proporcionam reflexões diversas quanto às condições de trabalho.

As estatísticas de diplomados sem vínculo de trabalho formal são menores entre os diplomados em dança do que entre os profissionais gerais da dança, o que indica uma conquista dos diplomados perante a classe, porém, este valor revela-se inferior à média geral dos trabalhadores brasileiros.

Este fator não causa surpresa ou constrangimento. Na carreira artística, a instabilidade profissional é enfrentada diariamente e já previamente esperada pelos que optam por esta área: “*Todos os dias você tem que acordar e falar sim para a sua profissão*” (Jussara Miller, ex-aluna da 1º. turma do curso de graduação em dança, durante evento sobre profissionalização da dança na UNICAMP, em 2006).

A precariedade torna imprevisível o futuro e este risco, a não-conformidade com os padrões estabelecidos, faz parte tanto dos questionamentos do fazer artístico, quanto do próprio material de investigação estética. Talvez, por este motivo, artistas em geral, inclusive os da área da dança, habituam-se a esta instabilidade, como inerente ao seu fazer profissional.

Nos últimos anos, vários movimentos de organização de classe<sup>5</sup> foram instaurados entre os profissionais da dança buscando conquistas para a área. A não conformidade com este fator tem sido também elaborada cenicamente. Diversos artistas já trouxeram estas inquietações para dentro de seus trabalhos de dança, tais como: Lakka (MG), com *De...Va.Gar: Últimos Capítulos da Cultura Nacional*<sup>□</sup>, a dupla Ana Catarina Vieira e Ângelo Madureira (SP), em *Clandestino*<sup>□</sup> e Cláudia Müller (RJ) em *Dança contemporânea em domicílio*, quando fala para o público trechos do texto de Menger “Retrato do artista enquanto trabalhador”, com reflexões sobre o trabalho artístico da dança.

A cultura no Brasil é dependente das leis de incentivo, mas os recursos advindos delas não são o principal sustento dos artistas diplomados em dança. A remuneração vinda de leis e prêmios corresponde a 15%, somados às bolsas, com 9%, totalizamos 24% desta forma de remuneração, contra 39% de salários, que constituem a principal forma de remuneração. Esta característica é ressaltada pela alta concentração de profissionais se dedicando à docência, na qual a forma de remuneração é basicamente salarial.

---

<sup>5</sup> Tais como o Instituto de Dança SP, Fórum de Dança, Movimento Mobilização Dança, Rede Redemoinho (artes cênicas), entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que a região sudeste abarca a maior parte de oferta de cursos superiores na área de dança. O curso superior de dança da UNICAMP permanece, após mais de 20 anos, como o único curso público do estado de São Paulo, o que atrai muitos estudantes e coloca o curso em um foco de expectativas, gerando muita visibilidade e conseqüentemente conflitos por territórios de domínio da dança.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (1994) informam que 72,4% dos formados em curso superior em artes não trabalham neste campo: Segnini e Souza (2003), Segnini (2007) e Riz (2004). Contrariando os dados apresentados para o campo das artes pelo IBGE, os dados revelam que 92% dos diplomados em dança atuam na área de dança (exclusivamente ou não), fato este que prestigia a formação em dança.

Apesar do pequeno número de diplomados em 20 anos, aproximadamente 327 profissionais, a grande maioria deles exerce atividades em sua própria área de formação em diferentes papéis e funções de trabalho.

Consideravelmente, os diplomados têm um aumento de estabilidade trabalhista perante os demais profissionais da dança, o que talvez possa apresentar como uma das causas de realização de um curso superior de dança.

A multifuncionalidade desempenhada, a instabilidade trabalhista, a predominância feminina e a formação jovial desempenham papel de destaque para análises sociológicas sobre este profissional do campo das artes.

O trabalho artístico da dança é silencioso e ofuscado por idealizações. (SEGNINI, 2007).

Coube aqui apresentar alguns dados para dar voz a este silêncio e levantar o véu fantástico que ofusca a realidade do trabalho em dança, para que os artistas da dança não se submetam ao mercado imposto, mas, possam nele viver com dignidade e dialogar criando o espaço devido para a consolidação de uma profissão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: Desafio à vista. In **Lições de Dança 3**, Rio de Janeiro: Editora da UniverCidade, s/d.

ELIAS, Norbert. **Mozart. Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, Sexo e Gênero. Signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do artista enquanto trabalhador: Metamorfoses do capitalismo**. Portugal, Lisboa: Roma Editora, Coleção Evolução, 2005.

RIZ, Katiuska Scuciato. **Trabalho e Formação Profissional em Dança**. (Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SEGNINI, L., SOUZA, N. **Trabalho e Formação Profissional no Campo da Cultura: professores, músicos e bailarinos**. São Paulo: Projeto de pesquisa FAPESP, Universidade Estadual de Campinas, 2003-2007. (mimeo).

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Trabalho e profissão em artes: Divisão internacional do trabalho e relações de gênero nas heterogêneas vivências do trabalho precário. **Colóquio Internacional “Novas Formas do Trabalho e do Desemprego: Brasil, Japão e França numa perspectiva comparada”**. Campinas. 11 de set. de 2006. (mimeo).

STRAZZACAPPA, M., MORANDI, C. **Entre a arte e a docência. A formação do artista da dança**. Campinas: Editora Papyrus, 2006.

SUGIMOTO, Luiz. **O corpo como instrumento da alma**. Jornal da UNICAMP/ sala de imprensa – Edição 338 - 25 de setembro a 01 de outubro de 2006.

ZANIOLO, Leandro Osni. **O papel da universidade na formação artística, docente e científica do profissional de dança: caracterização do curso de graduação sob a perspectiva de ex-alunos**. 2000. Tese de doutorado em educação. Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR, São Carlos, 2000.

#### **REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:**

MARINHO, Nirvana. A fome e a vontade de comer. Disponível em <http://www.idanca.net/>. Acesso em 05/07/2007.

MOLINA, Alexandre José. **Dança e ensino superior no Brasil: uma geografia em tempos de instabilidade**. Disponível em <http://www.movimiento.org/>. Acesso em 03/07/2007.





**Bacharelado e/ou licenciatura:  
quais são as opções do artista da dança no Brasil?**

Cristiane Wosniak

**Cristiane Wosniak** é mestra em Comunicação e Linguagens – UTP. Especialista em Artes. Possui graduação em Dança – bacharelado e licenciatura (PUC-PR) e Ciências Biológicas (UFPR). É artista e historiadora da dança. É Coordenadora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (2006-09) e Coordenadora Pedagógica do Curso de Dança Moderna da UFPR.

A história do ensino da dança na universidade brasileira é ainda recente, se considerarmos que o primeiro curso superior foi criado somente em 1956, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Semente plantada em solo fértil, mas que demorou cerca de trinta anos para frutificar, pois somente na década de oitenta outros cursos superiores de dança foram implantados: em Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em convênio com a Fundação Teatro Guaíra (1984)<sup>1</sup>, no Rio de Janeiro, na UniverCidade (1984) e em Campinas, na Unicamp (1986).

Contudo, nos últimos dez anos, verifica-se um aumento da oferta de graduações e pós-graduações em dança no país: em 2002, “existiam 15 cursos de graduação e mais de 30 de pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado” (STRAZZACAPA 2006: 12).

Hoje, segundo o site do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais<sup>2</sup>, temos cerca de 30 cursos de graduação – ativos ou em fase de implantação – distribuídos por vários estados e regiões. Obviamente, ainda é muito pouco se comparado à oferta de cursos de graduação na área de Artes Visuais ou Educação Física, por exemplo, mas considera-se de um avanço numérico significativo, principalmente se verificarmos a porcentagem de profissionais titulados e o visível aumento de publicações na área específica da Dança nos últimos cinco anos.

Mas, o que constitui a formação do ‘artista da dança’ no Brasil? Como se pronuncia a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) na qualificação dos profissionais atuantes na dança? Por que os artistas da dança procuram um curso superior? Onde procurar um Curso de Dança? Bacharelado ou Licenciatura: quais são as especificidades de cada habilitação? O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o Curso de Graduação em Dança? Os artistas da dança podem atender a demanda da nova LDB e dos PCNs na escola formal? Como se pronuncia a Lei?

Estas questões serão abordadas ao longo deste artigo, fruto das perguntas e reflexões partilhadas durante uma das mesas-redondas, denominada: ‘Bacharelado e Licenciatura: quais são as urgências de cada um’, realizada no evento – *Seminários de Dança 3: Algumas Perguntas Sobre Dança e Educação*, na qual exerci a função de mediadora.

## **LEGISLAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO – QUANDO URGEM AS ATUALIZAÇÕES**

Artista e professor não são profissões antagônicas, mas também não são sinônimas, embora, uma não negue a outra. Os cursos de graduação em dança no país têm adotado a perspectiva da complementaridade, ou seja, uma habilitação complementa a outra.

---

1 Em 04/10/1993, foi aprovada a transferência do Curso de Dança – com habilitações em bacharelado e licenciatura – da PUC-PR para a Faculdade de Artes do Paraná, instituição de Ensino Superior, pública e estatal.

2 Para maiores informações sobre instituições de ensino superior, cursos de graduação, avaliações do MEC, consultar o site: <[www.educacaosuperior.inep.com.br/funcional/lista\\_cursos.asp](http://www.educacaosuperior.inep.com.br/funcional/lista_cursos.asp)>

Entretanto, estas duas modalidades nem sempre pertenceram à mesma 'família'.

Segundo a Lei nº 6.533, e o Decreto nº 82.385 de 05 de Outubro de 1978, a regulamentação do Artista e Técnico em Espetáculos de Diversões definia quem era o 'artista: bailarino ou dançarino' em território nacional:

O bailarino ou dançarino é aquele que executa danças através de movimentos coreográficos, pré-estabelecidos ou não; ensaia seguindo a orientação do coreógrafo, atuando individualmente ou em conjunto, interpretando papéis principais ou secundários; pode optar pela dança clássica, moderna, contemporânea, folclórica, popular ou shows; pode ministrar aulas de dança em academias ou escolas de dança, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, obedecendo as condições para registro como professor.

Hoje, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>3</sup>, atualizada em 2002, que define, em cada área, o quadro das ocupações inseridas em seu contexto, na família 'artistas da dança', estão presentes as seguintes categorias:

- assistente de coreografia
- bailarino (bailarino criador, bailarino intérprete, dançarino)
- coreógrafo (bailarino coreógrafo, coreógrafo bailarino)
- dramaturgo de dança
- ensaiador de dança
- professor de dança (*maître de ballet*)

Observa-se que esta nova CBO "reconhece que a atuação do professor de dança passa pela aprendizagem do ofício e só pode ser feita por um artista. Não está na categoria de professor, mas de artista da dança" (MORANDI 2006: 107).

Isto parece responder à recente questão polêmica da nomenclatura e ocupação, destacando-se que o professor de dança é, antes de tudo, um artista, e, portanto, não deve pertencer à área de conhecimento da Educação Física e muito menos ser 'fiscalizado' ou se submeter às ingerências do órgão normativo da categoria em questão.

### **POR QUE OS ARTISTAS DA DANÇA PROCURAM UM CURSO SUPERIOR EM DANÇA?**

O ambiente universitário não é o único espaço onde se produz o artista da dança. Acredita-se que a maioria dos profissionais, ainda se forma à margem deste contexto, numa transversalidade que é inerente ao campo das artes.

Porém, é inegável que, "a perspectiva de atuação em um mercado de trabalho mais diversificado e exigente tem atraído uma nova geração de artistas para o ambiente universitário" (AQUINO 2002: 40).

---

<sup>3</sup> A CBO é um documento normalizador do reconhecimento da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, atualizado em 2002, após 20 anos. Para maiores informações, consultar o site: <[www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br)>.

É no universo acadêmico que além de dançar, e muito, o aluno poderá ampliar seus conhecimentos na área: refletir, questionar, criticar, pesquisar, documentar as possibilidades da dança em seu contexto histórico local, regional, nacional ou internacional, criar, conhecer novas possibilidades de movimento, de diferentes tecnologias aplicada à dança e às artes, trocar experiências com alunos de outros cursos ou áreas afins, compreender sua atuação como profissional da dança e cidadão consciente na educação e na sociedade. As graduações em dança formam mais do que o bailarino:

formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa [...] Bailarino que não sabe comentar e refletir sobre seu trabalho artístico, não é um profissional que se preze [...] Fica claro que não basta exercitar os músculos para ser um bom bailarino; precisa-se exercitar a cabeça também. E isso pode ser feito nos diferentes cursos superiores distribuídos pelo país. Mas para se entrar na universidade, precisa-se já ter estudado e vivenciado a dança, daí o papel fundamental das academias e escolas livres de dança. As faculdades precisam das academias tanto quanto as academias precisam das faculdades de dança. Essa simbiose é mais que salutar, é necessária, é fundamental (STRAZZACAPA 2006: 13).

Assim, a Dança, como área de conhecimento autônoma – neste artigo não se considera a Dança como sub-área do campo das Artes – vem constantemente ampliando seu espaço e conquistando, lentamente, porém, persistentemente, seu reconhecimento e mérito, no ambiente acadêmico, gerando novos cursos de graduação e pós-graduação e propiciando, desta maneira, a diversificação do campo de atuação dos artistas da dança.

### **ONDE E COMO PROCURAR UM CURSO SUPERIOR DE DANÇA – QUEM SOMOS E ONDE ESTAMOS?**

Os Cursos Superiores de Dança, no Brasil, encontram-se devidamente regulamentados pelo Conselho Federal de Educação e são aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que outorga aos graduados a seguinte diplomação: bacharel em dança (Bacharelado – duração 4 anos), licenciado em dança (Licenciatura Plena – duração 4 anos) ou tecnólogo em dança (Técnico Superior – duração de 2 anos).

O curso de Licenciatura Plena dá direito aos graduados, de exercer a profissão de professor no ensino regular – fundamental e médio. As faculdades estatais, ainda têm a fiscalização das Secretarias Estaduais de Educação e seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

A seguir, uma tabela, apontando um mapeamento dos cursos de graduação em dança no Brasil, segundo consulta realizada em setembro de 2009, no site do INEP:

<b>Instituição</b>	<b>Curso/Modalidade</b>	<b>Ano de Início</b>
Universidade Federal da Bahia categoria: pública – federal Salvador-BA	Dança Bacharelado e Licenciatura	<b>1956</b>
Faculdade de Artes do Paraná categoria: pública – estatal Curitiba-PR	Dança Bacharelado e Licenciatura	<b>1984</b>
UniverCidade categoria: privada – filantrópica Rio de Janeiro-RJ	Dança Licenciatura	<b>1984</b>
Universidade Estadual de Campinas categoria: pública – estatal Campinas-SP	Dança Bacharelado e Licenciatura	<b>1986</b>
Faculdade Paulista de Artes Categoria: privada – particular São Paulo-SP	Dança Bacharelado e Licenciatura	<b>1991</b>
Universidade Federal do Rio de Janeiro categoria: pública – federal Rio de Janeiro - RJ	Dança Bacharelado	<b>1994</b>
Universidade de Cruz Alta categoria: privada – comunitária Cruz Alta-RS	Dança Licenciatura	<b>1998</b>
Pontifícia Univ. Católica de São Paulo categoria: privada-confessional-filantrópica São Paulo-SP	Comunicação das Artes do Corpo Bacharelado	<b>1999</b>
Universidade Anhembi-Morumbi categoria: privada-particular São Paulo-SP	Dança e Movimento Bacharelado e Licenciatura	<b>1999</b>
Faculdade Angel Vianna categoria: privada – particular Rio de Janeiro-RJ	Dança Bacharelado e Licenciatura	<b>2001</b>
Universidade do Estado do Amazonas categoria: pública – estadual Manaus-AM	Dança Bacharelado e Licenciatura	<b>2001</b>
Universidade Estadual do R. Grande do Sul categoria: pública – estadual Montenegro-RS	Dança Licenciatura	<b>2002</b>

Universidade Federal de Viçosa categoria: pública – federal Viçosa-MG	Dança Bacharelado e Licenciatura	<b>2002</b>
Faculdade Tijuçussu categoria: privada – particular São Caetano-SP	Artes Cênicas – Dança Licenciatura	<b>2004</b>
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) categoria: privada-comunitária-filantrópica Canoas-RS	Dança Tecnologia em Dança	2003 * em extinção
Universidade Estácio de Sá Categoria: privada – particular Rio de Janeiro-RJ	Dança Tecnólogo em Dança de Salão e Coreografia	<b>2006</b> * em extinção
Universidade Federal de Alagoas categoria: pública – federal Maceió-AL	Dança Licenciatura	<b>2007</b>
Universidade Federal de Sergipe categoria: pública – federal Laranjeiras-SE	Dança Licenciatura	<b>2007</b>
Universidade Federal do Pará categoria: pública – federal Belém-PA	Dança Licenciatura	<b>2008</b>
Universidade Federal de Pelotas categoria: pública – federal Pelotas-RS	Dança-Teatro Bacharelado	<b>2008</b>
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) categoria: privada-comunitária-filantrópica Canoas-RS	Dança Licenciatura	<b>2008</b>
Faculdade Padrão categoria: privada – particular Goiânia-GO	Dança Bacharelado	<b>2008</b>
Universidade Federal de Pernambuco categoria: pública – federal Recife-PE	Dança Licenciatura	<b>2009</b>
Universidade Federal do R. G. do Norte categoria: pública – federal Natal-RN	Dança Licenciatura	<b>2009</b>
Universidade Federal do R. G. do Sul categoria: pública – federal Porto Alegre-RS	Dança Licenciatura	<b>2010</b> *a ser implantada

Observa-se uma crescente oferta de cursos de licenciatura, nos últimos três anos. E este fato, com certeza, reflete o que preconiza a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevendo que o ensino de arte passa a ser obrigatório nas escolas de ensino fundamental, e que a dança deve ser contemplada, ao lado das demais linguagens artísticas, como o teatro, a música e as artes visuais.

A legislação nacional observa que, para atuar na escola regular, o professor deve possuir diploma de licenciatura. Aos poucos, presume-se que, para ensinar a 'linguagem artística da dança' na escola, apenas o licenciado em dança estará habilitado.

O amplo mercado de trabalho, aberto aos licenciados em dança a partir da nova LDB, contribuiu para o aumento da implantação de cursos superiores nesta área e vice-versa. Mas, ainda é precária a situação de contratação, mediante concurso público, por exemplo, destes profissionais especializados, na área da arte-dança-educação.

No estado do Paraná, esta realidade vem sendo modificada gradativamente: os diversos concursos públicos (municipais e estaduais) para professores de 'artes' já incluem em suas especificações e pré-requisitos, a licenciatura em dança. Nas próprias questões das provas de conhecimento específico na área de artes, constam os conteúdos desenvolvidos em disciplinas da graduação em dança. Alguns alunos egressos do Curso de Dança – bacharelado e licenciatura – da Faculdade de Artes do Paraná, encontram-se atuando em escolas municipais e estaduais, tendo sido aprovados e legalmente efetivados no quadro de docentes de artes, em concursos na capital e no interior do estado, sobretudo Maringá, Cascavel e Londrina. Esta, sem dúvida, é uma conquista da classe.

### **BACHARELADO OU LICENCIATURA: QUAIS SÃO AS ESPECIFICIDADES DE CADA UM?**

Como instância de ensino, pesquisa, extensão, produção e divulgação de conhecimentos e iniciativas no campo artístico, os cursos de graduação em dança no Brasil têm a tarefa de se reorganizarem e se atualizarem constantemente, para atender às demandas do momento histórico e às necessidades da sociedade, qualificando profissionais – bacharéis e licenciados – comprometidos com o fazer e o pensar a dança no país. Mas, quem [ou o que] é o bacharel? E o licenciado?

- **bacharel em dança**: é o profissional – dançarino – que desenvolve habilidades de análise crítico-reflexiva, de investigação teórico-prática e de proposição de novos conhecimentos metodológicos de criação e de meios de produção cultural na área da Dança<sup>4</sup>.
- **licenciado em dança**: é o profissional – professor – que desenvolve habilidades que o tornam capaz de se dedicar ao magistério e à pesquisa em dança, podendo atuar no ensino regular – fundamental e médio<sup>5</sup>.

---

4 Descrição do perfil do bacharel – Projeto Pedagógico da Reforma Curricular do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (previsão de implantação: 2011).

5 Descrição do perfil do licenciado - Projeto Pedagógico da Reforma Curricular do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (previsão de implantação: 2011).



## **O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA?**

Os cursos de graduação em Dança devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais, atualizadas e aprovadas por meio da Resolução CNE/CES 3/2004, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

Tais Diretrizes, entretanto, asseguram às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, que, longe de serem 'uniformes ou únicos', em território nacional, podem ser desta forma, flexibilizados, de acordo com as realidades educacionais, em sua contextualização espaço-temporal, nos diferentes estados brasileiros.

Mas, nem sempre foi assim.

Os primeiros cursos de dança implantados no Brasil passaram pelo crivo do Conselho Federal de Educação, que por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º e a Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabelecia [obrigatoriamente] a fixação de 'currículos mínimos' para os cursos de graduação, válidos para todo o Brasil, os quais foram concebidos com as seguintes finalidades:

- facilitar transferências entre instituições, de uma localidade para outra, sem 'perda de tempo' com integralizações curriculares;
- fornecer diplomas profissionais assegurando o exercício da profissão;
- assegurar 'uniformidade' mínima (profissionalizante) diferenciados apenas em relação às disciplinas optativas e complementares;
- uniformizar o tempo de integralização do curso (tempo mínimo, médio e máximo);
- observar normas gerais para o país, onde o estudante tivesse garantia de 'igualdade de oportunidades' em qualquer instituição de ensino superior.

Este modelo vigorou durante muito tempo, no Brasil, e, seguindo esta perspectiva, o primeiro curso superior (Escola de Dança da UFBA) gerou o 'modelo padrão' a ser adotado pelos demais cursos de dança:

As qualidades do currículo mínimo se refletiam nas concepções das matérias necessárias para a formação do dançarino e do professor de dança. Esse currículo consistia num conjunto de matérias básicas que permitiam um consistente lastro teórico na abordagem da dança como objeto de estudo na área de história e filosofia da arte. O apoio científico para o conhecimento do corpo, através da anatomia, fisiologia e cinesiologia e o estudo de elementos de música, como área de conhecimento imprescindível para o futuro profissional, fazem parte, também, do elenco desse núcleo básico (AQUINO 2002: 44-45).

As propostas elaboradas por meio dos 'currículos mínimos', rigidamente concebidos na norma, não permitiam o alcance da qualidade e particularidades almejadas. Ao contrário, inibiam a inovação e o diálogo com a contemporaneidade, impossibilitando, muitas vezes, a formação de um profissional apto para a adaptabilidade e para a diversidade.

Com a publicação da Lei 9.131, de 24/11/95, o art. 9º, parágrafo 2º, alínea 'c', conferiu à Câmara de

Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a competência para a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – que *orientarão* [não obrigarão] *os cursos de graduação, a partir de propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE*, tal como viria a estabelecer o atual inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394/96, de 20/12/96, publicada em 23/12/96.

Posteriormente, em 1997, a CES/CNE, aprovou o Parecer 776/97, no qual estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem:

- a) se constituir em orientações para elaboração dos currículos;
- b) ser respeitadas em todas as instituições de ensino superior;
- c) assegurar a flexibilidade e a qualidade de formação oferecida aos estudantes;

Em 1997, por meio do edital 004/97, a SESu/MEC convocou as instituições de ensino superior para que realmente enviassem propostas para elaboração das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões formadas não só por Especialistas de Ensino, mas com a participação efetiva de amplos segmentos sociais: universidades, faculdades, organizações profissionais, sindicatos, comunidade acadêmica (docentes e discentes), setores públicos e privados. A metodologia adotada foi a da participação em fóruns, seminários, encontros de debates, legitimando, desta forma, a implantação da nova LDB.

Cabe salientar, que tais Diretrizes, servem de ‘referência’ para as instituições, na organização de seus programas curriculares de formação profissional, permitindo flexibilidade e induzindo a criação de diferentes perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, o que vai ao encontro da nova CBO, refletindo, desta forma a heterogeneidade das demandas sociais e artísticas emergentes.

Desta forma, foram estabelecidas, a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CES/CNE 776/97 e 583/2001, bem como nos desdobramentos decorrentes do Edital 004/97-SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, observando-se os seguintes aspectos:

### **QUAL É O PERFIL DO FORMANDO DO CURSO DE DANÇA?**

O art. 3º da Resolução CNE/CES 3/2004, sugere os seguintes parâmetros a serem ‘desejados’ como perfil de um graduando em Dança:

Capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações corporais.

### **QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO CURSO?**

A mesma resolução sugere que os cursos de graduação em Dança devem possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance em geral;

II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos;

III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais;

IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução de conhecimento manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;

V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais [habilidades recentes proporcionadas pelos cursos de graduação em Dança], proporcionado a todos a prática e o exercício desta forma de arte.

### **QUAIS SERIAM OS COMPONENTES CURRICULARES DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA?**

O curso de graduação em Dança deve contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes conteúdos interligados:

**I - Conteúdos Básicos** – estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas;

**II - Conteúdos Específicos** – estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, Cinesiologia, Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;

**III - Conteúdos Teórico-Práticos** – domínio de técnicas e princípios informadores da expressão musical, coreográfica e corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, como as Artes Visuais, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança.

### **QUAIS SÃO AS POSSIBILIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O CURSO DE DANÇA?**

A LDB define Estágio Supervisionado (no Bacharelado) como um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização. Este estágio pode ser desenvolvido na própria instituição (Laboratórios de criação coreográfica, Grupos de Dança institucionais ou independentes) ou na comunidade (estágio em grupos e companhias locais, devidamente cadastrados junto à instituição e ao curso de Dança) com acompanhamento de docentes supervisores.

Quanto ao Estágio Supervisionado (na Licenciatura) a Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação

de professores da Educação Básica em nível superior:

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º §1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

**Art. 1º** - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

**Art. 2º** - A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

#### **EM QUE CONSISTEM AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO CURSO DE DANÇA?**

Conforme determinado no Artigo 8º, as atividades complementares são:

componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade. Tais atividades respondem a um regulamento próprio.

Como ilustração deste tópico, apresento, a seguir, as Atividades Complementares previstas para o Curso de Dança – bacharelado e licenciatura – da FAP:

Serão consideradas como Atividades Complementares, conforme o disposto na RESOLUÇÃO CD-FAP 008/08 transcrita abaixo:

**Art.2º** - *Para a integralização da carga horária do currículo dos cursos de graduação da FAP o aluno deve cumprir o número de horas fixadas para as Atividades Complementares (AC), no currículo de seu curso, através de participação em:*

I. projetos de ensino; (80h)

II. projetos de pesquisa; (80h)

III. projetos e/ou cursos de extensão na área; (120h)

IV. eventos; (80h)

- V. monitoria acadêmica; (120h)
- VI. disciplinas eletivas; (120h)
- VII. estágios extracurriculares; (120h)
- VIII. atividade artística; (120h)
- IX. produção artística; (120h)
- X. atividades pedagógicas; (120h)
- XI. atividades profissionais; (120h)
- XII. cursos de língua estrangeira; (40h)
- XIII. cursos de informática; (40h)
- XIV. outras atividades consideradas relevantes pelo colegiado de curso.

As atividades complementares deverão somar ao final do curso um número não inferior a 200 (duzentas) horas, respeitando às cargas horárias máximas indicadas acima, determinadas pela RESOLUÇÃO CD-FAP 022/07.

\*Resolução CNE/CES 4/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2004, Seção 1, p. 24.

#### **QUAL DEVE SER O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE DANÇA (EM FUNÇÃO DO REGIME INSTITUCIONAL)?**

As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas, externas e sistemáticas, observados os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

#### **COMO SE ESTABELECE O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) NA GRADUAÇÃO EM DANÇA?**

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior.

#### **COMO SE ESTABELECE INSTITUCIONALMENTE, A PONTE ENTRE O CURSO DE DANÇA COM O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA?**

As Instituições de ensino superior deverão adotar os critérios próprios para obtenção de bolsas (remuneração) vinculadas a órgãos de fomento, para Programas de Iniciação Científica, tendo para isso, Grupos de Pesquisa cadastrados nos órgãos competentes, Linhas de Pesquisa estabelecidas de acordo com o perfil dos cursos da instituição e produção científica do corpo docente e discente.

Além destes fatores, acima mencionados, a nova LDB preconiza que o Projeto Pedagógico do curso de Dança deve possuir uma clara concepção de quais são as particularidades do curso, abrangendo os seguintes aspectos estruturais:

- objetivos gerais – contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- condições efetivas de oferta de vagas e vocação do curso;

- estruturação acadêmica: formas de regime (seriado, anual, semestral)
- cargas horárias de atividades didáticas e de integralização do curso;
- formas de realização da interdisciplinaridade;
- modos de integração entre teoria e prática;
- formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- modos de integração entre graduação e pós-graduação (quando houver);
- incentivo à pesquisa;
- concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização – com regulamentos próprios;
- concepção e composição de atividades complementares;
- inclusão (opcional) do trabalho de conclusão de curso (TCC) sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em área teórico-prática (projetos coreográficos, por exemplo) com regulamentos próprios.

As dezenas de concepções pedagógicas do ensino da dança, nas faculdades, centros universitários e universidades brasileiras, propiciam, graças à nova LDB, a versatilidade, a flexibilização, a diversidade de propostas e estruturas curriculares, elencando nacionalmente, instituições com perfis diferenciados, seguindo as suas vocações, de acordo com o contexto em que se encontram inseridas.

### **OS ARTISTAS DA DANÇA PODEM ATENDER A DEMANDA DA NOVA LDB E DOS PCNS NA ESCOLA FORMAL? O QUE PRECONIZA A LEI?**

O reconhecimento da importância do ensino da linguagem artística da Dança, no ambiente escolar, bem como do profissional habilitado – licenciado – para tal, é recente. Geralmente atrelada aos conteúdos da Educação Física ou das Artes Visuais, a dança toma para si, hoje, a tarefa de se instaurar definitivamente como área artística autônoma, na escola, com conteúdos e modos de organização próprios.

Como já foi anteriormente comentado, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 prevê que o ensino de arte passa a ser obrigatório na educação básica, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área, apontam que as quatro linguagens artísticas – dança, música, teatro e artes visuais – devem ser contempladas. Mas, a realidade educacional brasileira, está, de fato, preparada para este impacto estrutural? Como se dá a integração das linguagens artísticas na escola?

Quando a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 tornou a educação artística obrigatória nas escolas, trouxe uma proposta integradora das artes. Assim, qualquer atividade envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais era considerada pertinente, não necessitando de um aprofundamento das linguagens por parte dos profissionais dessa área. A ausência de conhecimentos específicos em dança resultou na utilização de movimentos de forma ‘livre’, sem intervenções, deixando o puro espontaneísmo prevalecer, ou na imitação de gestos e movimentos coreografados para serem utilizados em apresentações. A dança fazia parte, juntamente com o teatro, das artes cênicas que,

ao lado da educação musical e das artes plásticas, constituíam o conjunto das 'atividades artísticas' desenvolvidas na escola. [...] A dança também se justificava nas escolas por sua contribuição com o desenvolvimento físico da criança, e por isso, esteve inserida muito mais no contexto da educação física do que no da arte. A dança era também utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo, por parte das escolas, a intenção de promover seu ensino, mas sim de utiliza-la como forma de distração e compensação, para as disciplinas intelectuais, ou de ilustração de conteúdos de outras áreas (MORANDI 2006: 82-83).

Enquanto área de conhecimento autônoma, a Dança tem um histórico pouco relevante, no ensino regular, possuindo as meras atribuições de: socializar, desconstrair ou desinibir, mas, raramente sendo considerada como disciplina com conteúdos específicos, tais como o desenvolvimento da capacidade criativa, ampliação de vocabulário de movimentos, das habilidades motoras, consciência corporal, percepção espaço-temporal, expressão e comunicação não-verbal, sensibilidade estética, capacidade reflexiva e crítica em relação ao corpo em movimento, para citar alguns.

Quando as perguntas são urgentes...

O ambiente escolar comporta estruturalmente, os artistas-profissionais formados nas áreas ou linguagens específicas? O licenciado em Dança tem condições de assumir a função de 'professor de arte' na escola? O número de instituições de ensino superior em Dança (graduações e pós-graduações) no Brasil é suficiente e forma pessoal capacitado, numa média adequada, anualmente, para abarcar a realidade numérica e a demanda profissional, nas escolas da rede municipal, estadual e da rede privada?

Estas e outras perguntas foram colocadas em todas as instâncias representativas, durante a realização do evento: *Seminários de Dança 3: Algumas Perguntas Sobre Dança e Educação*, em Joinville.

Anseios, dúvidas, questionamentos, esclarecimentos acerca dos modos de operação do artista da dança em sua atuação na educação se fizeram presentes. Depoimentos, desabaços, colocações vieram de representantes de várias regiões do país.

Com certeza, nem todas as 'perguntas sobre dança-educação' propostas pelo evento, foram respondidas, mas a idéia de fomentar a discussão e a busca de soluções criativas e contextuais para as diversas necessidades apontadas nas mesas-redondas, conversas e conferências, foram anotadas e multiplicadas em novos argumentos e proposições para a dança na escola, na universidade, no espaço (não)formal e livre das academias, clubes, cursos de extensão, nos cursos profissionalizantes, nos cursos à distância, etc.

Acredito que o momento atual, para a Dança, pode não ser o ideal, mas certamente merece crédito, pelos esforços e lutas constantes e apaixonadas, de toda a classe, ou seja, de todos os 'artistas da dança', empenhados em criar oportunidades efetivas, reais e legais, da inclusão desta linguagem no campo do ensino das artes na escola.

Um dos jargões mais utilizados durante o encontro ao qual anteriormente me referi, foi o proferido pelo professor-artista da dança, formado pela Faculdade de Artes do Paraná, Fernando Nascimento, um os participantes – recém-contratado para atuar no ensino da arte-dança, na rede pública de ensino, após realização de Concurso Público na cidade de Maringá-PR: '*Vamos Invadir a Escola!*'

E alguém tem alguma dúvida disso?!

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. *Lições de dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002 (p. 37-51).

MORANDI, Carla. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZZACAPA, Márcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006 (p. 95-112).

\_\_\_\_\_. A dança no ensino de arte. In: STRAZZACAPA, Márcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006 (p. 77-94).

STRAZZACAPPA, Márcia. O ensino de dança: dos cursos livres à universidade. In: STRAZZACAPA, Márcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006 (p. 11-14).

### **SITES RELACIONADOS:**

Consultas sobre PCNs e LDB - <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 10/09/2009.

Consultas sobre Cursos de Graduação em Dança - <[www.educacaosuperior.inep.com.br/funcional/lista\\_cursos.asp](http://www.educacaosuperior.inep.com.br/funcional/lista_cursos.asp)>.

Consultas sobre a Classificação Brasileira de Ocupações: <[www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br)>.



**TRABALHOS ACADÊMICOS**



**Laban: O ensino da dança para crianças na segunda infância dentro do ambiente escolar**

Ana Lucia Victorasso Gouveia

**Ana Lucia Victorasso Gouveia** é especialista em Dança e Consciência corporal, Bacharel em Educação Física e Licenciada em Dança. Arte educadora e coreógrafa em ONG'S de Guarulhos e São Paulo. Diretora e bailarina dos trabalhos de pesquisa e composição em Dança Contemporânea da Cia. 3 +Um – Guarulhos / SP.

## RESUMO

Este estudo discute de maneira objetiva o ensino da dança para crianças dentro do ambiente escolar baseando-se nos fundamentos desenvolvimentistas de David Gallahue e nos estudos práticos e teóricos propostos por Rudolf Laban.

**Palavras-chaves:** Dança educação, Laban, escola, educador, ensino, desenvolvimento motor.

## INTRODUÇÃO

Existe uma vasta gama de termos que caracterizam o trabalho voltado às crianças e adolescentes, sendo os mais conhecidos e utilizados: “dança educativa”, “dança criativa” e “dança educação”. Quando se quer referir que uma aula de dança segue a linha de pesquisa de Laban, usa-se o termo “Dança Educativa” (MARQUES, 1999: 80,81).

Trata-se de um estudo que busca traçar uma linha de pensamento paralelo entre as questões artísticas propiciadas pelo aprendizado da dança e o processo de desenvolvimento motor e, partindo deste referencial, otimizar a apresentação desta linguagem artística às crianças, de modo que aconteça o encantamento e o prazer da descoberta de possibilidades em dança durante todos os encontros. O objetivo deste estudo é defender que durante o período da segunda infância, a realização de um trabalho prático como a dança, reflete positivamente nos estágios posteriores de desenvolvimento e, além disso, salientar outros benefícios que a prática da dança proporciona ao educando em diferentes âmbitos, seja cognitivo, motor, afetivo ou social.

## REVISÃO DE LITERATURA

### CARACTERÍSTICAS DESENVOLVIMENTISTAS DA SEGUNDA INFÂNCIA

Compreende-se por segunda infância o período entre 06 e 10 anos de idade. Esta faixa de idade corresponde à *Fase Motora Especializada*, mais precisamente ao Estágio Transitório do desenvolvimento motor proposto por GALLAHUE (2005).

No estágio transitório o indivíduo começa a combinar e a aplicar habilidades motoras fundamentais (locomoção, estabilidade e manipulação) ao desempenho de habilidades especializadas no esporte e em ambientes recreacionais. Este estágio é um período agitado para os pais, educadores e para as crianças. Elas se encontram ativamente envolvidas na descoberta e na combinação de numerosos padrões motores e, frequentemente, ficam exultantes com a rápida expansão de suas habilidades motoras. O objetivo de pais, educadores e treinadores, neste estágio, deve ser o de ajudar as crianças a aumentar o controle motor e a competência motora em inúmeras atividades. Deve-se tomar cuidado para que a criança não restrinja seu envolvimento em certas atividades, especializando-se em outras. Um enfoque restrito das

habilidades, neste estágio, provavelmente provocará efeitos indesejáveis nos próximos estágios da fase de movimentos especializados (GALLAHUE, 2005: 62).

### **A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA SEGUNDA INFÂNCIA**

O início da infância representa um período ideal para que a criança desenvolva-se e refine grande número de tarefas motoras, desde os movimentos fundamentais do início da infância até as habilidades mais complexas do período intermediário. “A prática é a chave para o desenvolvimento máximo de padrões de crescimento mais maduros na criança. Se não tiverem oportunidade de prática, instrução e encorajamento neste período, muitos indivíduos não poderão adquirir as informações motoras e perceptivas necessárias para desempenhar eficientemente atividades motoras” (GALLAHUE, 2005: 209).

### **REFERENCIAIS SOBRE RUDOLF LABAN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DANÇA**

Rudolf Laban dedicou-se intensamente em estudar, compreender e sistematizar o movimento humano. Sua proposta resgata ações espontâneas do cotidiano transformando-as em resultados coreográficos tecnicamente estruturados. No âmbito educativo “sua proposta de dança não considera apenas a graciosidade, beleza das linhas e leveza dos movimentos, mas a liberdade que possibilita ao homem se expor por seus movimentos e encontrar a auto-suficiência no próprio corpo” (SCARPATO, 2001: 60).

De acordo com MARQUES (1999: 85) as propostas de análise de movimento de Laban influenciam desde o seu tempo até os dias hoje, estudos e trabalhos em várias áreas do conhecimento que não apenas a dança, contribuindo com referências que proporcionem um processo criativo menos espontaneísta e mais consciente.

Laban considera o homem como um ser integrado: corpo-mente, salientando a necessidade de respeitar o ritmo interno de cada um. Os atos e atividades espontâneas são formas de exteriorizar idéias e sentimentos. A educação não deve partir só de explicações teóricas, mas também do tateamento experimental. Ele também acredita que a criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança. Cabe à escola levá-la a adquirir consciência dos princípios do movimento, preservando sua espontaneidade e desenvolvendo a expressão criativa (SCARPATTO, 2001: 61).

### **INTRODUÇÃO DA PROPOSTA DE LABAN NA REALIDADE ESCOLAR**

As atividades com dança na escola permitem que as crianças expressem suas emoções, intensifiquem os laços afetivos e ampliem as possibilidades de participação e compartilhamento. “A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas” (STRAZZACAPPA, 2001: 71).

A primeira tarefa da escola é cultivar e concentrar os impulsos naturais de expressão das crianças e fazê-las com que tomem consciência de alguns princípios que governam o movimento. A segunda

tarefa, não menos importante, é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva até a idade de deixar a escola e, no futuro, na vida adulta. Uma terceira tarefa é fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento, onde se devem seguir dois objetivos: um é aguçar a expressão criativa das crianças, representando danças adequadas aos seus dons naturais e ao grau do seu desenvolvimento; o outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas dirigidas pelo educador (LABAN, 1990: 18).

“Ao experimentar e explorar os componentes do movimento dançado, as crianças aprendem por suas próprias descobertas. Ao improvisar, elas fortalecem sua auto confiança, pois precisam tomar iniciativas e fazer escolhas. Esta autonomia poderá se traduzir mais tarde na autonomia do futuro intérprete. Cada experimentação leva a um maior conhecimento dos componentes do movimento e dá ferramentas para uma apropriação técnica e expressiva original” (DAMASIO, 2000: 242). Com o improviso o educador tem a possibilidade de trabalhar qualidades individuais e perceber o desenvolvimento de cada aluno levando em conta suas particularidades e personalidade. A partir das qualidades experimentadas uma pequena sequência coreográfica pode ser construída para selar as percepções obtidas durante o encontro.

A proposta se resume na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade escolar, onde a dança preparará os corpos dos alunos afim de que se exercitem de acordo com suas necessidades, desenvolvendo sua autonomia, estimulando os movimentos espontâneos e a precisão do gesto, sendo indispensável para isso agir para que os alunos compreendam o que fazem e por que o fazem, pois o movimento expressivo é, antes de tudo, um movimento consciente (FERRARI, 2001:02).

## **CONSIDERAÇÕES**

A dança trabalhada na escola pode apontar resultados de progressos no desenvolvimento do educando como: autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação, responsabilidade e avanço na aprendizagem. Além de estimular e desenvolver entre os educandos as capacidades críticas e afetivas.

Dentro do ambiente escolar a dança deve ser trabalhada de maneira lúdica. O educador deve apresentar a dança com liberdade e prazer, sem que seja aprisionada em códigos formais, mas de modo que desperte em todas as crianças sua parcela de compromisso e atuação. Neste período do desenvolvimento, o educador assume papel de suma importância em relação à prática de atividades artístico - físicas das crianças, pois deve propor atividades que progressivamente aumentem a responsabilidade e o grau de dificuldade, a fim de que gradativamente aumentem sua autoconfiança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMASIO, C. *A dança para crianças*. In: Lições de dança 2. Arnaldo Antunes et al. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

FERRARI, M. G. B. *Processos de composição coreográfica em dança educação*. Artigo. Goiás: FEF/UFG, 2001.

GALLAHUE, D. L., OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3. ed. – São Paulo: Phorte, 2005.

LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, I.A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SCARPATO, M. T. *Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo*. Cadernos CEDES n. 53, Dança Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

SCARPATO, M. T. *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet*. Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1999.

STRAZZACAPPA, M. *A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola*. Cadernos CEDES n. 53, Dança Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.



**Projeto EducARTE: uma tentativa de introdução da Dança  
como instrumento de Educação na rede municipal de  
Campinas - SP**

Carina Pereira e Talitha Mesquita

**Carina Pereira** é bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa – MG, bailarina e professora de Dança, coordenadora de pólo do Projeto Guri na cidade de Sumaré – SP. contato: carenpereiraufv@yahoo.com.br

**Talitha Mesquita** é bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa – MG, bailarina e professora de Artes efetiva da rede municipal da cidade de Campinas – SP. contato: talithamesquita@yahoo.com.br

## RESUMO

Este trabalho é uma análise sobre a Dança enquanto instrumento educacional que teve início com o TCC (trabalho de conclusão de curso) *Arte e Cidadania nos Projetos Sociais: reflexões de uma prática em construção*, o qual trata deste assunto de forma reflexiva, tento em relação ao cenário dos projetos sociais, quanto em relação à escola formal. Tendo como base teórica esta pesquisa da autora Carina Pereira, em paralelo à atuação prática da autora Talitha Mesquita como professora da rede pública de ensino da cidade de Campinas – SP, toma-se o Projeto EducARTE (em desenvolvimento) o instrumento de reflexão deste artigo, uma vez que se trata de um projeto em arte-educação que possui as artes corporais como base de um trabalho interdisciplinar. É um trabalho não concluído e que busca questionar sobre o espaço da dança na escola contemporânea.

**Palavras-chaves:** arte-educação, dança, escola, EducARTE.

## DANÇA EDUCAÇÃO NO PROJETO EDUCARTE

A arte-educação pode ser grande colaboradora na formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de enxergar a realidade e transformá-la de forma sensível. Permite não apenas o conhecimento em arte e/ou através da arte, mas o desenvolvimento de habilidades que vão além das físicas, mas, sobretudo, ultrapassam barreiras da imaginação e da compreensão multicultural por meio das obras de arte. Ela permite que o indivíduo desenvolva suas capacidades criativas e de associação inter e multidisciplinar de conhecimentos diversos ao seu contexto, proporcionando um maior reconhecimento do meio e do outro através de uma relação que, quando não se faz por meio da prática artística concreta, se faz através do pensamento artístico.

Segundo Marques (2001: 64), “o conhecimento em arte se articula com o conhecimento através da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade”.

A educação efetiva está estreitamente ligada à contextualização dos conteúdos ao tempo-espaço do indivíduo, às relações deste com sua realidade. As artes do corpo<sup>1</sup> podem ser aliadas na educação, uma vez que trabalham estas relações com o meio em que o indivíduo vive e com os outros nos níveis físico, mental e psicológico.

Elas permitem que se vivenciem corporalmente memórias e novas possibilidades de movimentos e, trabalhada dentro do contexto sócio-histórico-cultural dos indivíduos, desenvolve a expressividade não-verbal. Permite a auto-reflexão, o autoconhecimento, e uma reflexão e conhecimento acerca do meio em que se vive, suas transformações ao longo do tempo e a associação deste meio com outro distante, através

---

1 Chama-se *de artes do corpo* ou *artes corporais*, neste texto, aquelas que são inclusas pelos PCNs em Artes Cênicas, uma vez que possuem o corpo como principal instrumento e matéria-prima de criação e execução.

do conhecimento que pode se dar através da criatividade, da imaginação. Dessa maneira, o aluno traz suas vivências e cotidiano para dentro da escola através da arte e de uma forma consciente.

Outras formas de manifestação artística também propiciam o desenvolvimento sensível, porém estas são mais comuns no contexto escolar, talvez por ser tradicional a formação do professor de Artes na área das artes plásticas e visuais.

Portanto, uma vez o corpo instrumento de comunicação e expressão, presente em todas as disciplinas, aborda-se neste projeto um trabalho em arte-educação que vá além do diálogo interdisciplinar com as artes plásticas, mas (inclusive delas) também com outras formas de manifestação da Arte, como a Música e as Artes Cênicas.

Propõe-se um diálogo dos conteúdos das demais disciplinas com estas formas de manifestação e expressão, de modo a complementá-los, facilitar seu aprendizado, contextualizá-los, além de atentar para uma “funcionalidade” da Arte na vida do ser humano bem como o trabalho desta como veículo de resgate da sensibilidade e formação da consciência e da criticidade.

### **A RELEVÂNCIA DE UM PROJETO DE ARTES CORPORAIS NA ESCOLA**

Durante o século XX, as artes passaram por vários processos que, de certa forma, fizeram com que, perante a lei, ela chegasse a ser incluída no ensino formal, como mais uma atividade curricular. Dessa forma a arte percorreu, na teoria, várias nomenclaturas que foram vistas como sinônimo, desde lazer, passando por atividade educacional até chegar à disciplina obrigatória em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96 e a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Artes indicam a necessidade de se formar alunos críticos, analíticos e reflexivos, para se chegar a um cidadão ativo:

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros para o ensino das Artes, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (PCNs- Arte- 5ª a 8ª série).

Se trabalhada conscientemente e de forma contextualizada, a arte pode se apresentar como uma “ponte” entre o meio interno e o externo do indivíduo, o que é imprescindível na formação de pessoas capazes de observar criticamente o contexto sócio-cultural em que vivem e, assim, serem capazes de transformar suas realidades em melhores.

Deste modo é que se justifica este projeto, uma vez que ele propõe trabalhar, na educação formal, possibilidades de desenvolvimento expressivo nos níveis físico, emocional e social dos conteúdos disciplinares. O corpo surge, então, como caminho para o autoconhecimento, relacionamento com o meio nestes níveis e, sobretudo, como instrumento da educação sensível, dos cidadãos do futuro.

O diálogo com o eixo do Projeto Pedagógico da EMEF Padre Francisco Silva (Campinas – SP) – “*Valorização da Arte como forma de expressão dos sujeitos*” – vem reforçar a justificativa do ensino através da Arte enquanto colaboradora na formação de “indivíduos mais plenos e autônomos” (FREIRE, 1996: 15).

Além disso, reforça a idéia da arte como atividade curricular mostrando que é possível sua abordagem de maneira ampla incluindo todas as linguagens, fortalecendo esta área dentro da escola para que se torne uma prática comum.

## **METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Como a forma de trabalho visada não é tão familiar aos educandos, propõe-se que seja introduzida aos poucos, a partir do diálogo, de atividades lúdicas em sala de aula e até mesmo de atividades que a princípio se relacionam mais com outras disciplinas<sup>2</sup>, trabalhos nas diversas áreas das Artes até que se chegue nas artes corporais (ou em seus princípios básicos). Dessa forma, podemos quebrar preconceitos com as aulas de artes, muitas vezes “menosprezadas” pelo educando, conquistando um espaço que não é imposto apenas pelo conteúdo.

O objetivo não é formar artistas nem desenvolver técnicas. Habilidades podem ser descobertas, mas o trabalho principal é o desenvolvimento da sensibilidade, da consciência crítica, de formas alternativas de expressão e comunicação e, sobretudo, de construções cognitivas que associem os conteúdos ministrados não só com as artes, mas entre si, no sentido de ampliar o conhecimento geral ou pelo menos dar ferramentas diferenciadas que contribuam para o desenvolvimento desse indivíduo.

A “proposta triangular” de Ana Mae Barbosa<sup>3</sup> vem nortear a prática arte-educacional, em suas três abordagens que visam a experiência artística. Deste modo, propõe-se além do conhecimento teórico-prático e das vivências experimentações em arte, a fruição das obras, o “confronto” com elas e as possíveis sensações e associações despertadas no espectador.

As vivências corporais virão a partir de jogos lúdicos e teatrais e da análise do movimento baseada no trabalho de Dança Educativa Moderna de Rudolf Laban<sup>4</sup>. Este trabalho propicia não apenas desenvolver e (re) descobrir capacidades corporais de expressão, como experimentá-las e analisá-las enquanto movimento. Isto permite a expressão da autonomia através do corpo.

## **REFLEXÕES MOMENTÂNEAS**

A partir de uma análise dessas tendências um questionamento se faz: Como as Artes, mais especificamente a Dança, poderiam alcançar seu devido espaço na escola, uma vez que isto já é garantido por lei? É o que gostaríamos de propor como reflexão.

A arte-educação tem um processo histórico que nos possibilita enxergar com mais clareza o que nos é apresentado hoje na prática. Vê-se que, na teoria, há uma tentativa de se tornar transformador o ensino

---

2 Esta é uma prática viável e recorrente, uma vez que os educadores que propõem este projeto são Professores Adjuntos.

3 *Ana Mae Barbosa*: Uma das precursoras da arte-educação no Brasil.

4 *Laban*: Dançarino, coreógrafo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e “pai da dança-teatro”. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

da arte no país, mas o enraizamento de uma prática anterior e o processo histórico-político-social impedem que isso se torne uma realidade.

É nesse sentido que a pesquisa envolve suas reflexões. É preciso discutir, entender o contexto histórico e a nossa colocação enquanto profissionais da área preocupados com o desenvolvimento global de nossos educandos para poder encontrar estratégias e ações que ultrapassem a “boa vontade” de cada professor inserido nestes projetos.

Sendo assim um projeto como o EducARTE se faz cada vez mais necessário para introduzir a arte dentro do ensino formal através de todas as suas linguagens.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, A.M. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a série) arte*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LABAN, R. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, I. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORANDI, Carla & STRAZZACAPPA, Márcia. *Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

PEREIRA, Carina. *Arte e Cidadania nos Projetos Sociais: reflexões de uma prática em construção*. Viçosa – MG: Universidade Federal de Viçosa, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007.

# **A transdisciplinaridade e a dança no espaço escolar**

Daisy Maria Victor

**Daisy Maria Victor** é Especialista em Corpo Contemporâneo pela Faculdade de Artes do Paraná. Graduada em Dança pela mesma instituição e instrutora de Pilates pela Physicalmind Institute. Professora de Dança e Pilates no Colégio Marista Santa Maria. [daisymvictor@hotmail.com](mailto:daisymvictor@hotmail.com)



## RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre os caminhos da dança na escola, contextualizando sua prática nas disciplinas de Arte, Educação Física e como atividade paralela ao currículo, discutindo as perspectivas de transdisciplinaridade da dança na rede de conhecimentos que caracteriza a educação.

**Palavras-chaves:** *Dança. Educação. Transdisciplinaridade.*

## INTRODUÇÃO

Antes de falar em dança, é preciso entender a transdisciplinaridade. Para Nicolescu (1999), transdisciplinaridade, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Esta abordagem de transdisciplinaridade dará espaço, como aponta Nicolescu (1999), para reavaliar o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo, na transmissão do conhecimento. Ao sugerir uma pedagogia liberta e autônoma, onde ensinar não é transferir saberes, mas criar possibilidades para a sua própria produção, Freire (1996) concorda com a proposta transdisciplinar de Nicolescu (1999). A partir desta visão, onde as disciplinas e áreas de conhecimento relacionam-se umas com as outras, a dança terá oportunidade de construir seu caminho de forma mais significativa na educação.

Iniciamos aqui uma reflexão sobre alguns caminhos que a dança pode seguir na escola. Nesta perspectiva transdisciplinar, seria possível aprendermos por meio dos cinco sentidos de percepção? O corpo, que abriga nossos sentidos, é também a nossa dança, contamina as idéias que são transformadas em movimento. A dança é um caminho do corpo. E os caminhos da dança na escola, quais são?

## A DANÇA NA DISCIPLINA DE ARTE DO ENSINO FORMAL

A Arte no Brasil trilhou vários caminhos, porém, somente com a LDB 9394/96 a Arte ingressa significativamente no currículo como Ensino da Arte. Nesta proposta, contemplamos as quatro linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes visuais. Os PCNs referentes à abordagem dos conteúdos de dança a serem trabalhados nas escolas são então desenvolvidos. As indicações de Marques (2003), que constam nos PCNs pode ser um ponto de partida, porém a transdisciplinaridade deve oferecer subsídios para que o aluno viva a Arte de outras formas e reconheça nela a condição de expressão humana. Para Ostrower (1987), a criatividade seria a expressão da inteligência e por isso, através do potencial criativo, as pessoas estabelecem relações com o meio ambiente, encontram soluções e descobrem novas possibilidades de uma mesma coisa acontecer.

Pensamos que seja possível trabalhar a crítica dentro de uma rede transdisciplinar sem se afastar dos conteúdos da dança. De acordo com esta perspectiva, Freire (1996) indica o exercício da curiosidade, onde convocamos a imaginação e a emoção, levando os alunos a aprender e a criar. Diante disso, acreditamos que uma das contribuições dos PCNs, é a de ter estabelecido diretrizes para se trabalhar com esta linguagem, determinando o perfil dos profissionais que estariam capacitados para ensinar a dança como parte integrante da educação em Arte.

O grande desafio do educador da dança deste século é propor aos alunos o contato com esta expressão artística, dando a eles a oportunidade de ver a dança criticamente e de contextualizar a sociedade e o mundo a partir de um manifesto do corpo.

### **A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A Dança e a Educação Física possuem em comum o estudo do corpo em movimento. Para Barreto (2004), a Educação Física é um espaço que deve proporcionar aos alunos novas experiências de movimento, onde o educando se integra socialmente, desenvolve seu domínio cognitivo, motor e afetivo social e a dança pode ser um dos meios para atingir tais fins.

Conforme os PCNs da Educação Física, a dança é uma linguagem corporal que pode ser utilizada como meio para atingir objetivos que envolvem o desenvolvimento motor humano. O desenvolvimento motor é definido como as alterações permanentes que ocorrem desde o nascimento até a morte e que estão relacionadas com as interações entre o indivíduo e o ambiente (HAYWOOD, 1993; GALLAHUE e OZMUN, 2001). Vários modelos de desenvolvimento são criados para explicar as alterações motoras, afetivas e cognitivas do ser humano. Dentre eles, citamos o apresentado por Gallagher e Sayre (2001), onde se destaca a importância do desenvolvimento de conceitos de movimentos. Tais conceitos são constituídos da orientação corporal, espacial, o desenvolvimento de qualidades de movimento e os relacionamentos estabelecidos entre o próprio corpo, as pessoas e os objetos.

Para Laban (1978, 1990) e conforme Rengel (2003), o movimento deve ser analisado como resultado de uma atitude de resistência ou complacência em relação aos fatores de fluxo, peso, espaço e tempo. Explorar o espaço, modificar o tempo, perceber o peso, o ritmo, a qualidade de movimento através do ato de dançar, nada mais é que a prática de conceitos que podem transitar em diferentes áreas de atuação, fortalecendo a experiência transdisciplinar.

Conteúdos aprendidos em uma aula de Educação Física também podem ser reconhecidos em um trabalho coreográfico, ampliando a percepção do aluno. A dança não é compromisso da Educação Física enquanto Arte. Entretanto, as áreas se cruzam no manifesto da transdisciplinaridade, contribuindo assim, para o melhor desenvolvimento do aluno.

## **A DANÇA COMO ATIVIDADE PARALELA AO CURRÍCULO**

Muitas escolas oferecem dança como atividade extracurricular, porém entendemos que a mesma não deve ser considerada apenas como uma simples atividade extra classe. Ela não está excluída do contexto, ao contrário, ela acontece paralelamente, complementando o currículo e faz parte da rede transdisciplinar.

Entre os problemas no processo de transdisciplinaridade da dança como atividade paralela, notamos que o perfil do profissional que comumente atua nestes cursos é, na maioria deles, professores que tiveram como única formação para o ensino a própria prática. E, o que se verifica é que aulas de dança ainda são elaboradas de forma tradicional, sendo transmitida de professor para aluno, espelhadamente. Neste contexto, o espelho nas salas de dança, deixa de ser um material de apoio e passa a ser indispensável para que o aluno se adapte cada vez mais a cópia. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico, pois é muito mais um repetidor de idéias inertes do que um desafiador (FREIRE 1996). E o erro, como fala Freire (1996), não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise e autocrítica. Pensamos que o profissional de dança seja o mais indicado para trabalhar neste espaço, pois contou na sua formação com disciplinas essenciais para o desenvolvimento da docência.

Para Marques (2003), escola de samba no Japão e dança indiana no Brasil perdem o sentido se não recontextualizados, relacionados aos diferentes corpos construídos por diferentes sociedades. O aluno que vai para a atividade paralela é o mesmo do ensino curricular, que articula e vive numa sociedade múltipla de acontecimentos. O trabalho pode reproduzir repertórios históricos da Dança, mas não significa que seus ensinamentos não são influenciados ou modificados por outros contextos. A aceitação do novo não pode ser negada ou acolhida só porque é novo, assim como a idéia do que seja velho pode ser transformada na medida em que preserva sua validade numa tradição que marca presença no tempo e continua novo (FREIRE, 1996). Assim, não podemos ensinar dança desconectada do mundo, pois antes de qualquer técnica específica a dança é linguagem corporal que tem muito a contribuir com a formação do indivíduo como um alicerce no ambiente escolar.

## **CONCLUSÃO**

De acordo com as discussões anteriores, verificamos que a dança na escola apresenta muitos caminhos. Talvez, o mais importante seja reconhecer a diversidade desta manifestação artística e seu potencial de integração. Sendo assim, acreditamos que as respostas para as questões inicialmente formuladas sobre a necessidade de aprendemos através de todos os sentidos, possam ser disponibilizadas através da transdisciplinaridade. Diante disso, concluímos que a prática desta dança transformadora, com uma perspectiva transdisciplinar, seja nosso desafio como educador. Se na escola, a dança acontecer coerente em todas as suas ramificações, podemos ser esperançosos para um futuro mais promissor, com a cultura e a arte mais presente na vida das pessoas. Façamos a nossa parte.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, D. *Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAGHER, J. D. e SAYRE, N. E. *The young child and environment: Issues related to help nutrition, safety and physical activities*. Boston, Allyn Bacon, 2001.

GALLAHUE D.L; OZMUN J.C. *Compreendendo o desenvolvimento motor*.

*Bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Phorte, São Paulo, 2001.

HAYWOOD K. M. *Life span motor development*. 2<sup>nd</sup> ed. Champaign: Human Kinetics Books, 1993.

MARQUES, I. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

NICOLESCU, B. *O manifesto das transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretária de Educação Fundamental*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**A escola de dança e a construção social  
da habilidade de dançar**

Ivana Deeke Fuhrmann

**Ivana Deeke Fuhrmann** é Graduada pela PUC/PR, no curso de Dança (bacharelado e licenciatura). Mestre em Educação pela FURB/SC. Professora permanente da FURB e da Escola de Ballet Pró-Dança de Blumenau. Coreógrafa premiada em diversos festivais de dança. Pesquisadora CNPq, Teatro e Transdisciplinaridade (FURB).

## RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender as razões que levam os pais a matricularem suas filhas numa escola de dança, bem como os valores e sentidos que permeiam esse processo à luz de uma abordagem sociológica.

**Palavras-chaves:** Dança. Educação. Disposições Artísticas. Escola de Dança.

Parte-se do pressuposto segundo o qual a cultura não é um privilégio natural e a prática cultural não é um dom ou uma questão de sensibilidade inata ligada à emoção, pois existem condições sociais que tornam possível o usufruto desse privilégio. Uma menina não nasce com o “talento pronto” para a dança. Geneticamente, ela pode apresentar um físico apropriado. Entretanto, é necessário estudar, fazer exercícios e se desenvolver e isto depende de um conjunto de ações a serem encetadas que resultam na apropriação de bens culturais.

Esleu-se como *locus* o Pró - Dança de Blumenau – Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes, em Blumenau/SC, fundada em 1987. A escola oferece aulas de ballet clássico, dança contemporânea e sapateado, e é reconhecida pela *Royal Academy of Dance*, o que lhe possibilita diplomar e profissionalizar seus alunos no ballet clássico.

Para a coleta de dados, foi aplicado, em 2007, um questionário com perguntas abertas e fechadas a 17 pais de crianças, meninas de três a oito anos, que praticavam ballet clássico e/ou sapateado.

## PREDISPOSIÇÕES E RAZÕES PARA PRATICAR DANÇA

A maioria das famílias investigadas ocupava uma posição no espaço social que lhes permitia fazer investimentos na área escolar e cultural, “escolhas” facilitadas por uma renda mensal privilegiada. Todas moravam em casa própria e a composição familiar era reduzida, condição que possibilitava o incremento educacional, neste caso, o ingresso na escola de dança. As 17 crianças estudavam em instituições de ensino particulares e 14 crianças apresentavam na família no mínimo um progenitor com especialização, mestrado e/ou doutorado.

Quanto ao estilo de vida praticado, a maioria das famílias reforçava a busca pelo incremento educacional com outras práticas culturais além da dança, adquirindo a cultura legítima pela frequência a museus, exposições de artes, espetáculos variados, idas ao cinema e viagens que incluíam programas culturais.

Ao serem questionados, os pais atribuíram a matrícula de suas filhas na dança a motivos diversos. Verificou-se especialmente a importância de cultivar uma prática artística como atividade complementar, aspecto relevante para 15 pais. Em contrapartida, apenas cinco salientaram a prática de uma atividade física. Tal dado sugere que os pais investem na escola de dança para que as suas filhas possam construir habilidades artísticas e não apenas para fazer uma atividade física.

O interesse manifestado pela própria filha foi citado por 13 pais: *ela sentiu interesse por causa do ritmo [referência à prática do sapateado] e porque as amiguinhas fazem* (pais de Daniele, oito anos). A criança pertence a um grupo, com relações de proximidade e se reconhece pelas propriedades atuantes, que são as diferentes formas de agir e pensar desse grupo. Os pais e, conseqüentemente, a criança, ao procurarem interagir com este grupo social de seu interesse, podem encontrar, numa atividade praticada “pelas amiguinhas”, os motivos para a adesão à dança. Na faixa etária pesquisada, são os pais que investem em bens culturais e simbólicos. Esses investimentos estão ligados às estratégias sociais mais amplas das famílias e dos indivíduos, voltadas para “conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe” (BOURDIEU, 2007:122).

No entanto, tais estratégias nem sempre são conscientes. Ilustra-se essa afirmação a partir dos casos das crianças cujas mães já haviam praticado dança: *porque a mãe fez sapateado e contemporâneo* (pais de Cristina, sete anos). As alunas passam a ter referências dessa atividade e as influências recebidas na família, compreendidas aqui como uma herança cultural, contribuem para a formação de um ambiente propício para o desenvolvimento do gosto artístico e da habilidade de dançar.

Os pais ainda mencionaram: *matriculamos nossa filha na dança porque achamos que adquire uma postura melhor* (pais de Jéssica, cinco anos); *pela disciplina e conscientização corporal que é apreendida* (pais de Greyce, cinco anos). Percebeu-se que durante o processo e envolvimento com as aulas de dança surgem novos objetivos, como a socialização, participação em festivais e apresentações anuais.

Para os pais, o que parece estar em jogo não é a legitimação da arte da dança por meio de certificados e, sim, a incorporação das práticas desenvolvidas, o contato com a dança e o valor simbólico conquistado. Infere-se isso, uma vez que os pais não denotam prioridade aos exames da *Royal Academy of Dance* e, em sua maioria, não buscam a profissionalização das suas filhas na dança: *ela prestou exame, é importante pelo desafio e regras impostas, e não pela obtenção do diploma* (pais de Ana Maria, sete anos).

Todavia, indagados sobre a perspectiva de a filha desejar fazer da dança sua profissão, todos os pais responderam que apoiariam essa decisão: *é ela quem vai escolher o que deseja, a família deverá apoiar essa decisão* (pais de Greyce, cinco anos). Há de se considerar que as meninas se encontram ainda distantes da escolha de uma carreira profissional, e nesse momento os pais parecem estar maravilhados com as primeiras performances das filhas na dança. O fato é que, se a aluna desejar tornar-se bailarina profissional, este aprendizado deve começar na infância, para que a mesma possa desenvolver todas as competências e disciplinar o físico com as imposições técnicas da dança e, por essa razão, considerando que quem conduz a criança para a escola são os pais, a escolha pela trajetória profissional não será apenas responsabilidade da criança, como responderam os mesmos.

A adoção da prática da dança possibilita o desenvolvimento das disposições artísticas nas crianças para que as mesmas, além de praticarem a dança, passem a apreciá-la como espectadoras e interajam em seu grupo social.

Todo esse processo pode ser fortalecido pela escola de ensino formal. Contudo, os pais relataram que a dança não é trabalhada no currículo das aulas de artes. É preciso lembrar que “o reconhecimento da arte como área de conhecimento a ser trabalhada nas escolas foi legalmente introduzido pela LDB (Lei de



Diretrizes e Bases) 9394/96; em 1997 e esse processo foi coroado em âmbito nacional com a inclusão da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (MARQUES, 2006:101). No entanto, essa não é a realidade praticada nas escolas frequentadas pelas crianças investigadas.

Os pais parecem não esperar da escola de ensino formal essa abordagem. Entre as crianças pesquisadas, apenas cinco estudavam em instituições que ofereciam a dança como uma atividade complementar, onde a adesão à sua prática é uma opção. Mesmo nessas cinco famílias, os pais parecem preferir a atuação do Pró-Dança: *na escola onde nossa filha estuda tem dança, mas ela não faz na escola e sim no Teatro, pois no Teatro existe todo o contexto da dança, a formação do professor, um método específico* (pais de Tamara, sete anos).

As famílias apostam suas fichas na escola de dança e reforçam a instalação da disposição artística com mobilizações familiares: *desde pequena ela dança ao som do piano tocado pela vovó e eu danço em casa com ela também* (mãe de Bruna, três anos).

O gosto constrói-se socialmente, por intermédio da familiaridade com a arte, da aprendizagem e pelo exercício, pois “o mito de um gosto inato, que nada deveria às restrições das aprendizagens nem aos acasos das influências, já que seria dado inteiramente desde o nascimento [...] é uma ilusão [...]” (BOURDIEU; DARDEL, 2003:164). Portanto, o gosto e o prazer que se vive como natural é, na verdade, prazer cultivado. É somente na aparência que o trabalho de apropriação das disposições culturais das crianças, alunas do Pró-Dança, acontece de forma espontânea. A familiaridade com o ambiente artístico e, de modo especial com a dança, por meio de ações e estratégias familiares, como o ingresso na escola de dança, vai construindo o gosto pela arte sem tensão, pois esse processo faz parte do ambiente social em que vivem.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A família e a escola de dança funcionam, inseparavelmente, como espaços para a construção da disposição artística da dança. Os recursos financeiros e a posição no espaço social da família podem até potencializar a prática da dança, contudo por si só não sustentam a construção da bailarina.

Faz-se necessária uma coerência entre o processo educativo desejado pelos pais, a adesão e o desempenho da aluna e, para tanto, as mobilizações familiares e o afeto envolvido nessas ações constituem-se fatores que não estão isolados, mas criando relações e entrelaçamentos.

Os ganhos artísticos, físicos e sociais são o retorno esperado pelas famílias, embutidos em uma “coreografia” de funções que a dança oferece em meio às estratégias educativas e aos usos sociais que dela se podem fazer.

No que concerne a esta pesquisa, a contribuição principal para a educação para a arte é a de reafirmar que as disposições artísticas são construções sociais.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus da arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**A dança-educação: instrumento de permanência dos  
alunos no espaço escolar**

João Batista da Silva Junior

**João Batista da Silva Junior** é bacharelando em dança pela UFRJ. Bolsista PIBIAC - Programa de Iniciação Artística e Cultural - UFRJ. Membro do ANIMA – Estudos do lazer e animação cultural. Autor do livro: O Homem na Dança de Salão: Visões, percepções e motivações. Jbatista0803@gmail.com

## RESUMO

Muitos fatores contribuem para a baixa auto-estima e evasão escolar de grande parcela da comunidade escolar. O presente trabalho tem como objetivo mostrar como os profissionais de arte educação, com foco especial nos de dança-educação, contribuem para diminuir essa realidade. A arte-educação exercida como instrumento reflexivo, pode ajudar os alunos a darem continuidade ao seu ciclo educacional e profissional.

**Palavras-chaves:** arte-educação, dança, permanência escolar.

## INTRODUÇÃO

Esta comunicação, fruto de uma investigação que tem nos acompanhado durante toda a graduação em Dança, tem como objetivo principal mostrar como os profissionais de arte-educação, com foco especial nos de dança-educação, podem contribuir para diminuir a incidência de alunos que, por motivos diversos, abandonam a escola, interrompendo assim seu ciclo de crescimento educacional e profissional.

As escolas se tornaram importantes espaços de sociabilidade entre indivíduos com as mais diversas características. Nesses espaços, não somente o conteúdo técnico é ensinado e aprendido pelos alunos, mas ainda as regras das práticas sociais são ensinadas e reforçadas diariamente no cotidiano escolar. Muitos dos valores de uma sociedade são ensinados na escola. A escola também acaba por se tornar um espaço de problematização e reconstrução de valores, uma vez que ela se propõe ser um veículo de comunicação dos saberes tradicionais e novos saberes de diferentes áreas do conhecimento humano.

Nessa etapa da vida escolar, o corpo se desenvolve e uma consciência corporal começa a ser solidificada pelos processos perceptivos do mesmo. As dificuldades de lidar com o próprio corpo - muito comum nas fases da pré-adolescência e adolescência -, ganham maiores proporções nessa etapa da vida. Essa é uma fase na qual estamos, a partir da relação com os outros indivíduos, construindo nossa "imagem corporal" (BARROS, 2005). Dessa maneira, "a construção do corpo não pode ser vista apenas como corpo individual que eu construo, mas se trata de um corpo que eu construo sob o olhar do outro e para que possa ser olhado pelo outro" (DANTAS, 1999, p. 32).

A primeira inquietação que tem motivado a realização desse estudo é: como proceder quando esse jovem não consegue se sentir a vontade na tentativa de enquadrar seu comportamento dentro das normativas comportamentais estabelecidas para que o aluno seja considerado apto para permanecer naquele espaço?

Vivemos em uma sociedade em que o conceito de qualificação profissional é amplamente difundido nas escolas, universidades, empresas e na mídia. Do indivíduo que busca se estabelecer e permanecer no mercado de trabalho são esperadas algumas características, tais como: pró-atividade, boa comunicação, respeito e autoconfiança.

Surge então outra questão chave: como desenvolver tais qualidades, quando no momento em que se era esperado que elas se desenvolvessem a pessoa se viu cercada de rótulos pejorativos, tendo que vivenciar situações de violência simbólica e até mesmo física? Podendo vir a ser considerada como um sujeito de segunda classe, ouvindo diversos comentários negativos, muitas vezes, dos próprios docentes.

Os atos de violência podem partir tanto de alunos, quanto de professores, corpo técnico pedagógico, bem como dos demais funcionários. Essas situações de violência acabam por dificultar ainda mais o processo de auto-descoberta, aceitação e socialização dos alunos. Tais interrupções e interferências nos ciclos de desenvolvimento podem acarretar sérias consequências no desenvolvimento psíquico, social, cognitivo, corporal e afetivo dos jovens, comprometendo dessa maneira o desenvolvimento e crescimento do *self*, podendo mesmo ser a principal causa de baixa auto-estima, desânimo, queda no rendimento escolar, depressão e, por fim, a evasão escolar (MARRIEL, et al., 2006).

Frente a esse contexto, buscamos mostrar como a dança-educação pode contribuir para mudar essa realidade, bem como propor alternativas para responder a essas questões tão caras ao processo educacional desses jovens e trazer uma nova perspectiva na vida dos nossos alunos. Temos como Objetivo ainda, mostrar tal como propõe Campello (2006) em seu trabalho com adolescentes, como a arte-educação, usada a partir da perspectiva da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), pode eficazmente ser um instrumento poderoso no processo educacional desses alunos (AUSUBEL, 2003; CAMPELLO, 2006).

Levantamos a hipótese de que a perspectiva de profissionalização através da dança pode dar estímulo e força a esses jovens para não abandonarem a escola dando continuidade ao seu desenvolvimento educacional, profissional e pessoal.

A arte-educação exercida como instrumento reflexivo de modificação e sensibilização, pode ser usada como instrumento de fomento do debate escolar acerca da importância da valorização da história de vida dos alunos, bem como da prática de comunicação de ideias inclusivas e não discriminatórias.

## **A ARTE E A DIVERSIDADE**

A diversidade sempre foi fundamental para o desenvolvimento da arte. É ela que traz a oxigenação necessária para criação artística. É na diversidade, seja ela de qual tipo for, que novos parâmetros são traçados e novas formas do *savoir-faire* artístico surgem. É a partir da percepção de novos olhares e na apreensão desses olhares pelos artistas, que novas criações têm seu início. Não existe o novo, não existe ineditismo, não existe vanguarda, se não for através da valorização e incentivo ao diverso.

A partir dessa perspectiva, um bom profissional de arte-educação traz para a sala de aula a percepção da valorização das especificidades de cada um dos seus alunos, e vê nessas mesmas características individuais, material riquíssimo para o desenvolvimento de um projeto artístico-educacional de qualidade.

O momento da prática artística se torna um lugar de acolhimento e incentivo, importantíssimos para que haja ali um espaço para o extravasamento dos sentidos e uma reestruturação das emoções, assim como uma resignificação das estruturas individuais de apreensão e compreensão da realidade que o cerca (AUSUBEL, 2003).

A grande tragédia da violência e evasão escolar é quando um indivíduo internaliza o discurso da inferiorização, não sendo mais capaz de projetar sobre si a imagem de um homem ou mulher bem sucedido, feliz, capaz de concretizar todos os objetivos comuns à homens e mulheres de nossa sociedade.

Tal como propõe Ana Mae Barbosa (1998), a arte-educação deve trabalhar exatamente na direção oposta. Seus objetivos são de incentivar o aluno a produzir, refletir sobre sua criação e entender o contexto histórico no qual sua obra está inserida, levando-o a refletir sobre si próprio.

Comungamos com Campello (2006) ao afirmar que:

Educar pela dança precisa significar criar novos objetos de estimulação que matizem a dinâmica pessoal do aluno e promovam uma nova atitude deste em relação a seu entorno. Mas que, em nenhum momento despreze o que ele traz como história pessoal, sem amputar o valor do que ele vivenciou até chegar no ambiente de ensino. Assim, o aluno conquista através do ensino da dança, uma autonomia que permite aumentar a confiança em si mesmo, a influência na sua própria família e na comunidade em que vive, agindo como um condutor multiplicador nessas esferas sociais com as quais interage.(CAMPELLO, 2006. p. 09)

As aulas de dança acabam por se tornar um fator motivador para a permanência do aluno na escola, uma vez que caso ele abandone a escola ele não terá mais o direito de assistir as aulas, perdendo assim o contato com um espaço que o valoriza e lhe dá oportunidades de expressão não encontradas em nenhum outro espaço do seu cotidiano.

O motivo pelo qual focamos na dança como uma linguagem artística que consegue ser um instrumento de realização de todas essas considerações, é o fato de que a mesma coloca o desenvolvimento de uma corporeidade saudável como um dos seus principais objetivos pedagógicos.

Nos processos de ensino, bem como nos processos de criação artísticos, um caminho inclusivo, transdisciplinar e multicultural é fundamental. Os alunos adquirem novas maneiras de compreensão dos conteúdos escolares, contribuindo dessa maneira para que permaneçam na escola.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Ed. Plátano, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARROS, D. D.: *Imagem corporal: a descoberta de si mesmo*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12, n. 2: p. 547-54, maio-ago. 2005.

CAMPELLO, Rosane Laudano. *Dança Significativa*. Monografia apresentada ao programa de Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Didática da Dança Infantil e Infanto-Juvenil. Escola de Dança do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade). Rio de Janeiro, 2006.

DANTAS, M. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q. & OLIVEIRA, Raquel V. C.. *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. 127, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a essência íntima da arte*. Trans/Form/Ação, São Paulo, n. 23, p.127-131, 2000.



**Saberes da dança: entre a universidade e o espaço da  
periferia urbana**

Karenine de Oliveira Porpino

**Karenine de Oliveira Porpino** é doutora em Educação pela UFRN, onde coordena o Curso de Licenciatura em Dança e atua nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Artes Cênicas. Autora do livro *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*.

## RESUMO

O texto aborda a necessidade de articulação entre a universidade e a comunidade, tendo como foco os grupos de dança da periferia urbana como campo articulador de saberes e sentidos do dançar.

**Palavras-chaves:** dança, periferia urbana, universidade, produção do conhecimento.

## INTRODUÇÃO

A ampliação dos Cursos de Licenciatura em dança, nos últimos anos, tem sido uma realidade bastante promissora para o campo da dança em nosso país. Em nosso entender, a atuação social de tais cursos, no âmbito do ensino superior, demanda, dentre outros investimentos, um olhar ético e crítico para as múltiplas realidades nas quais a dança é produzida. Tal responsabilidade, certamente, abrange a iniciativa de valorizar as produções de dança dos vários contextos sociais, para compreendê-las, resignificá-las e poder pensá-las como fenômenos artísticos e educativos que se articulam e nutrem os processos de formação do professor de dança.

Consideramos a dança um fenômeno educacional que extrapola o âmbito do ensino institucionalizado e se localiza em contextos diversos nos quais o dançar é vivido como experiência estética do corpo (PORPINO, 2006). Pensar a educação como um fenômeno polissêmico, cujas configurações são intercambiáveis em seus mais variados contextos é imprescindível para que possamos ampliar a compreensão do fenômeno educacional em especial nos cursos de formação de professores de dança.

Destacamos a dança produzida nos bairros de periferia de Natal-RN, como um campo articulador de saberes e sentidos do dançar ainda distantes da realidade do ensino da dança na universidade. A aproximação com esse contexto tem se dado a partir de uma pesquisa cujo objetivo é descrever os processos de apropriação, criação e divulgação da dança vividos pelos grupos de dança da periferia urbana situados na Zona Norte da cidade, bem como investigar os significados do corpo, da estética e da educação presentes nessa produção. A pesquisa é de natureza Fenomenológica e busca compreender a experiência estética do dançar a partir da interrogação dos dançarinos e dos diretores dos grupos, considerando-os como portadores de uma intencionalidade com a qual se reconhecem e se relacionam com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1994).

A pesquisa tem nos levado a explorar as formas com que os grupos produzem conhecimento em dança em ambientes nos quais a discussão acadêmica e pedagógica sobre a dança quase inexistem. Nesse texto, em especial, temos como objetivos apresentar um breve perfil dos grupos da periferia investigados, bem como, apontar o pensamento de dois autores, Michel Foucault e Michel De Certeau, que têm contribuído para focalizarmos as produções dos grupos como experiências educacionais significativas, cuja produção de saberes não podem ser pensadas como meras cópias de modelos veiculados pela mídia.

## OS GRUPOS DE DANÇA DA PERIFERIA E SUAS PRODUÇÕES

O perfil dos grupos de dança que se localizam na periferia urbana de Natal tem se caracterizado, dentre outras funções, por dar oportunidade aos jovens de desenvolverem um trabalho significativo, que permita uma valorização de si próprios (fomento a auto-estima) e da comunidade em que vivem. A organização dos grupos tem surgido portanto como possibilidade de “tirar os jovens das ruas” e dar-lhes uma atividade digna de ser apreciada e valorizada em sua comunidade. No entanto, percebemos, que para além desse objetivo, inicialmente assistencialista, comumente citado por seus coordenadores, soma-se um conjunto de ações em torno do dançar, que entendemos como parte das experiências educativas dos dançarinos. Dentre as ações mais vivenciadas pelos grupos destacamos: a criação e circulação de trabalhos coreográficos, a realização de concursos e festivais, e a participação em eventos na cidade e fora dela.

Os grupos comumente se reúnem para ensaios em ambientes domésticos ou em espaços da própria comunidade. O acesso ao conhecimento sobre dança é prioritariamente realizado por meio da televisão e da internet, apesar de alguns grupos contarem com a colaboração de participantes ou convidados que possuem experiências com a dança em outros espaços sociais como grupos de dança mantidos por instituições públicas e/ou bailarinos de bandas de música.

O trato com a dança a partir de referências que estão fortemente calcadas na mídia como a swingueira e a dança de rua, tem sido motivo para justificar o preconceito frente a esses grupos, ou seja, entendem-se os grupos como reprodutores de um tipo de dança que serve para fomentar uma visão de corpo erotizada e/ou que beira a marginalidade. Alguns coordenadores de grupos se queixam de que as instituições públicas tem fomentado a manutenção de grupos folclóricos, mas se mostrado omissas frente aos grupos da periferia, o que repercute na falta de incentivos e dificuldade de manutenção do trabalho desenvolvido pelos mesmos. Este preconceito, no entanto, confronta-se com a aceitabilidade e o envolvimento das comunidades de bairro com relação ao trabalho realizado pelos grupos.

Observarmos o quanto as danças presentes na mídia, dada a sua ampla divulgação, exercem um fascínio e uma facilidade de consumo frente a outras manifestações do dançar para os grupos da periferia. No entanto, percebemos que, para além dos rótulos e imagens pré-fabricadas de dança que essas manifestações apresentam, há nos processos vividos por esses grupos de dança uma produção de saberes que não pode ser negada.

Os estudos de Foucault (1987, 1988, 1984) sobre as relações entre saber e poder, parece-nos oportuno para que possamos compreender essas produções. Foucault não entende o poder como um sistema de dominação. Longe de ser pensado em sua forma unilateral o poder não é privilégio de uns em detrimento de outros e nem está confinado a um espaço restrito da esfera social. Para o autor o poder é exercido a partir de “inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”, não se caracteriza como uma relação binária entre dominados e dominadores, mas como “uma correlação de forças múltiplas” a partir da qual também não é possível pensar em resistência, mas resistências (FOUCAULT, 1988: 90).

A idéia de que a mídia detém o poder na configuração das produções dos grupos da periferia, em detrimento do uso que os dançarinos fazem de seus produtos, perde o sentido, pois para o autor, o

poder está disseminado em toda a estrutura social e é nas suas relações que os saberes são produzidos. Não negamos aqui todo o contexto mercadológico que envolve a manutenção e acesso aos meios de comunicação e seus produtos, no entanto é preciso considerar, como Foucault (1984, 1987), que o poder forma uma rede de práticas discursivas que se disseminam num contexto social amplo, os meios de comunicação são apenas parte desta complexa rede e estão situados em relações a partir das quais ninguém está isento, nem mesmo os discursos contra o poder.

Tendo Foucault como um dos seus principais interlocutores, Michel de Certeau (1994) lança um olhar sobre as práticas cotidianas retratando uma antidisdisciplina presente nas formas como os indivíduos se apropriam, modificam ou transgridem uma ordem disciplinar no consumo dos produtos culturais. O autor chama a atenção para a importância de trabalhos dedicados ao estudo dessa produção astuciosa, silenciosa e dispersa dos consumidores, às vezes imperceptível, articulada a partir do modo como estes se relacionam com os produtos.

Certeau (1994) nos chama a atenção para o fato de que a existência das representações, ou “códigos”, que são veiculados pelos diversos produtos culturais, jamais podem ser confundidos com o uso que os consumidores fazem deles. O autor esclarece que a intenção de informar ou dar forma as práticas cotidianas, e até mesmo a crítica que se faz sobre certa vulgarização da mídia, está ancorada numa perspectiva de compreensão pedagógica cuja intenção é moldar e remodelar a sociedade a partir de certa escritura, compreensão iluminista que ainda perdura no século XX, e poderíamos dizer, nos dias atuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dois autores abordados nos encaminham a pensar o trabalho dos grupos como produções de saberes articuladas aos discursos e aos contextos sociais em que estão inseridos, situam-se na ambivalência entre o individual e o coletivo, entre o que é divulgado amplamente sobre dança e as experiências dos sujeitos que delas fazem uso. Portanto, longe de serem reféns de modelos de dança veiculados na sociedade essas produções dizem muito de seus produtores, das formas com que se relacionam com os meios de comunicação e também os modificam modificando a si mesmos.

Compreender tais relações é imprescindível para a formação do professor de dança no contexto das licenciaturas no ensino superior, uma vez que somente conhecendo as produções dos diversos espaços sociais é que será possível manter um ensino da dança capaz de valorizar a diversidade de referências do dançar, mantendo e ampliando as experiências já existentes. Tais objetivos, no entanto, somente serão possíveis a partir de uma articulação entre universidade e comunidade, bem como do ensino, da pesquisa e da extensão como ações integrativas de um projeto pedagógico aberto as experiências dos alunos e dos diversos contextos sociais da cidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. 12ª ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 4.ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 11ª ed. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis:Vozes, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Editora da UFRN, 2006.

# **A dança na escola e as imagens: relações possíveis**

Lana Costa Faria e Warla Giany de Paiva

**Lana Costa Faria** é licenciada em Educação Física pela ESEFEGO (UEG), especialista em Educação e Ginástica Rítmica. Estuda Dança no Caleidos Arte e Ensino ( S.P.). Professora de Dança no Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”. Email. lanacostafaria@hotmail.com

**Warla Giany de Paiva** é licenciada em Educação Física pela FEF (UFG), com vários cursos na área de Dança. Professora de Dança no Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”. Email. warladan@gmail.com



## RESUMO

Através da imagem, como tornar possível a tomada de consciência corporal e a (re) criação de movimentos capazes de contextualizar vozes, na maioria das vezes ausentes nas vivências em dança no contexto escolar? A partir dessa problematização, configura-se a busca por saberes significativos que constituem ou possam vir a constituir os diferentes espaços de formação identitária dos professores e estudantes.

**Palavras-chaves:** dança, diálogo e imagem.

Este trabalho propõe a reflexão acerca da prática pedagógica em dança partindo da leitura crítica de imagens vivenciadas no curso “Dança, escola e cultura visual: relações possíveis” com a carga horária total de 90 horas, no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.

O interesse em tornar o curso citado em objeto de investigação nasceu no segundo semestre do ano de 2007, quando professores de diferentes áreas vivenciaram a proposta do ensino de dança mediada pela discussão sobre os diferentes espaços que as imagens ocupam em nossos modos de ver, perceber e sentir o corpo na contemporaneidade. Ao analisar os relatos dos professores é uma constante as dificuldades em viabilizar metodologias que propiciem a comunicação e o diálogo com universo artístico do estudante.

O “Ciranda da Arte” é um espaço de formação continuada para professores da rede Estadual de Ensino de Goiás em suas diferentes áreas de formação, não apenas em Arte, embora o foco sejam professores modulados na disciplina Arte. Partindo desta vivência e reflexão, como tornar possível, via estudo da imagem, a tomada de consciência corporal e da criação e (re) criação de movimentos capazes de contextualizar vozes na maioria das vezes ausentes nas vivências em dança no contexto escolar? Considerando que a escola tem um papel social e se configura com embates, tensões e conflitos, tal problematização buscou levantar os saberes significativos que constituem ou possam vir a constituir os diferentes espaços de formação identitária.

Nos encontros, a dança foi abordada como área de comunicação, tendo como base a linguagem do movimento, as estruturas Coreológicas<sup>1</sup> propostas por Rudolf Laban<sup>2</sup> (1879-1958) na relação corpo, dança e sociedade. Compreendendo que o ensino da dança no espaço escolar se difere de outras práticas e partindo da possibilidade de uma prática para todos (MARQUES, 1992).

No decorrer do curso foram levantadas as seguintes questões pelos professores: a relação das

---

1 Estrutura coreológica – é a lógica ou ciência da dança, uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que tratam não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional (LABAN, 1966 in RENGEL, 2003: 35)

2 Rudolf Laban (1879-1958) Hungria – O maior teórico do movimento humano (que) estabeleceu parâmetros para a análise do movimento que podem ser usados não somente para a dança de qualquer tipo ou estilo, mas também para o teatro, a psicologia e a educação... (AMADEI, Yolanda in MOMMENSOHN & PORTRELLA (org), 2006: 34)

pessoas com a dança ultrapassa as contribuições da escola, esta dialoga intrinsecamente com as características da nossa cultura e cidadania, então qual é o papel da escola na relação do cidadão com a dança? Qual o papel da dança na escola e de ambas na sociedade?

Em respostas a estas questões, foi proposto no curso, conteúdos específicos do ensino de dança em que o “corpo” responde às perguntas: Que corpo é esse que se move? Com que se identifica? Como? Quando? O que se move? Como o corpo pode ser observado, sentido, dançado quando se movimenta?

Partindo destas reflexões consideramos inúmeros modelos e concepções estéticas, via diferentes imagens de “Corpo” que se tem como referencia no mundo contemporâneo. Surgiu a idéia de usar a imagem como ferramenta de mediação no dialogo entre a concepção de corpo na dança com o universo do estudante.

Foi proposto que as imagens de “Corpo” fossem catalogadas e escolhidas partindo da coleta de evidências do gosto pessoal de cada um com a intenção de centrar-se no que tais imagens significam. Permitimos compreender os processos ideológicos pelos quais as produções da cultura visual reforçam os discursos sociais, políticos e econômicos do capitalismo. Possibilitamos assim, desenvolver os processos de criação em dança ao improvisar e compor coreografias, ampliando repertórios.

Cada professor neste processo é “interprete - criador”, “crítico” e “espectador”, refletindo sobre os ambientes de visualidades em que nos encontramos e nas relações estabelecidas com as informações, sensações e experiências novas que vão sendo construídas no imaginário social, com as leis e demandas de mercado. Essa proposta buscou, juntamente com os professores, criar possibilidades de construção de uma proposta metodologia nos diferentes espaços da dança no contexto escolar.

O uso da leitura de imagem entre os educadores comprometidos com o desenvolvimento artístico constitui parte fundamental para a educação que propõe desenvolver uma pedagogia crítica. Segundo os pesquisadores da cultura visual, as imagens estão impregnadas de sentidos e significados, o que vemos tem influência em nossa opinião. Segundo Fernando Hernandez,

os estudos da cultura visual nos permitem à aproximação com estas novas realidades. A partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (se) serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas partir de momento presente mediante o trabalho de campo ou análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora de subjetividade e das relações, às formas de representação e a de produção de novos saberes acerca destas realidades. (2007: 23)

Visto que, a cultura visual permite compreender melhor os processos ideológicos pelos quais vêm sendo reforçados os discursos sociais, políticos e econômicos do modo de produção vigente “... quanto mais exposta estiver uma pessoa jovem às mensagens da mídia e da cultura visual maior será a probabilidade de que adote as atitudes e crenças veiculadas nessas mensagens” (HERNÁNDEZ, 2007: 66).

Estão implícitas nas imagens práticas sociais e relações de poder, que para nós são fonte de criação de movimentos e de significações presentes nos diferentes diálogos com o corpo, influenciando o olhar no universo do jovem, nos diferentes espaços que se ocupam no mundo contemporâneo.

Optamos em trabalhar o ensino de dança na perspectiva da arte educação. A arte educação é um importante mecanismo para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Contribui para educação dos sentidos, aguça a imaginação, a percepção da realidade, desenvolve a capacidade crítica e política. Constrói diálogos nas ações mentais e sensoriais permitindo que os estudantes analisem seus contextos e interfiram de modo crítico e reflexivo, mudando a realidade analisada.

E foi considerando inúmeras possibilidades de modelos, alfabetismo crítico com relação à mídia, as concepções estéticas das imagens que percorremos o olhar de como podemos fazer uma leitura de mundo para que possamos sobreviver à invasão das imagens mensagens e espetáculo da mídia que invadem nossa cultura. Tais processos podem tornar-se significativos e contribuir para que os estudantes sejam autônomos e capazes de se emancipar das diversas formas de dominação presentes em nossa sociedade, tornando-se mais atuantes, conscientes e motivados para se envolverem nos processos de transformação social.

Agora, pretendemos buscar referências de multiplicação do processo, ou seja, observar como os professores que vivenciaram esta proposta estão trabalhando em suas práticas pedagógicas e quais os novos descobrimentos que poderão surgir.

## **REFERÊNCIAS**

BORBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

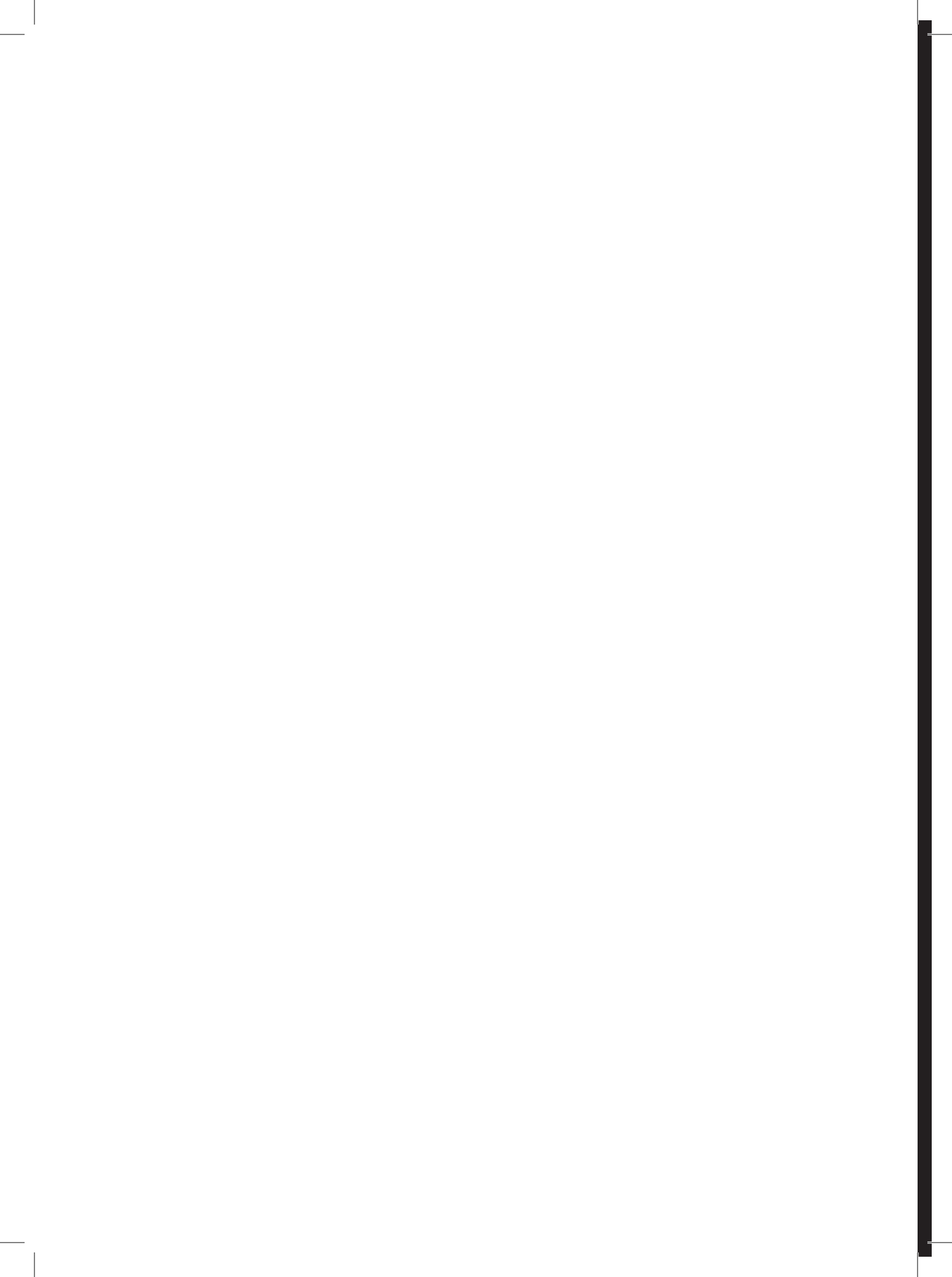
\_\_\_\_\_. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARQUES, I. *Dançando na escola*. São Paulo, Cortez, 2003.

MARQUES, I. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MOMMENSOHN, M.; POTRELLA, P. (Org). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.



**Rudolf Laban e o estudo coreológico: possibilidades para  
o ensino da Dança**

Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio

**Profª Drª Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio** é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, professora do Curso de Dança da UFRN e Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

## RESUMO

A reflexão se apoia nos estudos de Laban e suas contribuições no contexto contemporâneo para o ensino e a produção de conhecimento em dança, no que diz respeito ao corpo que se move e a composição coreográfica.

**Palavras-chaves:** Rudolf Laban; estudo coreológico, criação coreográfica; ensino da dança.

## INTRODUÇÃO

Ao pesquisar o movimento humano, Rudolf Laban, trouxe na primeira metade do século XX, elementos significativos para pensarmos a dança e para além dela, incluindo outros campos de saberes como a psicologia, a educação e o teatro. Essa reflexão está apoiada nos seus estudos e contribuições para o ensino da dança e configura-se como um desdobramento de uma pesquisa em andamento que vem sendo desenvolvida, vinculada ao GEPEC<sup>1</sup>, acerca do processo de criação coreográfica de um espetáculo de dança, estreado no segundo semestre de 2008. A proposta do espetáculo foi construída pautada na pesquisa de movimento que tem em Laban (1990) sua referência maior, e aqui, advém a aproximação com o tema ora apresentado. A discussão também é fruto de experiências com ênfase nas suas proposições em mini-cursos ministrados e em disciplinas na graduação em Educação Física e no Curso de Licenciatura em Dança da UFRN. Observo um interesse em conhecer mais sobre esse estudioso nas falas e no envolvimento dos sujeitos participantes, o que mobiliza a investigação sobre Laban e o que ele pode nos dizer no contexto contemporâneo para pensar a dança e a educação.

No que se refere ao ensino da dança, podemos observar que o seu aprendizado seja na escola ou em outros espaços educativos, ainda é muitas vezes restrito a decodificação e domínio de uma seqüência de passos de uma técnica específica transmitido de modo acrítico e descontextualizado. Pensando numa proposição de ensino que rompa com a mera reprodução de passos, o texto tem por objetivos discutir sobre um ensinar-aprender da dança que considere o conhecimento dos princípios que governam o movimento e das suas estruturas básicas como saberes importantes a serem vivenciados e problematizados nas aulas, bem como apontar contribuições para a produção de conhecimento nessa área, no que diz respeito ao corpo que se move na dança e a composição coreográfica, a partir das referências de Laban.

---

1 O Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento está focado nos estudos sobre o corpo e a cultura de movimento a partir de investimentos acadêmicos materializados na orientação de dissertações e teses, na publicação de livros e artigos; na organização de eventos de caráter científico e pedagógico; na manutenção de cursos de pós-graduação lato-sensu; bem como nas atividades de formação desenvolvidas pelo Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física - PAIDÉIA/UFRN, centro integrante da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

## A COREOLOGIA E O ENSINO DA DANÇA

Laban usou o termo coreologia para definir os seus estudos sobre movimento, entendendo-a como apresenta Preston-Dunlop (apud GUIMARÃES, 2006: 44-45) como “um tipo de gramática e sintaxe da linguagem do movimento, pela qual se compreende além da forma externa, o conteúdo mental e emocional”. O estudo coreológico abarca a compreensão dos elementos constitutivos da dança, o que se refere ao reconhecimento das estruturas de movimento e a articulação com o dançarino, o som e o espaço geral em que a dança acontece (LABAN, 1990; MARQUES, 1999; 2003).

A coreologia baseia-se “na crença que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável” (RENGEL, 2003: 35). Essa visão não dicotomizada, em que o corpo é inteligente, encontra sintonia no pensamento contemporâneo de filósofos como o francês Maurice Merleau-Ponty (1994), como também nos estudos das ciências cognitivas. Nesse sentido, Laban apresenta um pensar extremamente atual, ao trazer um entendimento do movimento como primeira instância da percepção e convocar um estado de atenção na realização de qualquer ação corporal, bem como um atentar para a “intenção subjacente no gesto, quer seja ele amplo ou pequeno” (MOMMENSOHN, 2006: 117).

Sua proposta busca sentido no corpo vivo, um corpo mais prazeroso e expressivo e “se aplica não somente ao universo cênico, mas a toda gama de movimentos dos quais o homem é capaz” (SIQUEIRA, 2006: 82). Laban nos ensina que é com o corpo que adquirimos conhecimento. Dizia que não é possível separar conceitos abstratos da experiência corporal. Os esforços, expressão externa da energia vital interior, apresentam características (fatores) que quando combinados nas suas qualidades geram tipos de vocabulários de movimentos infinitos e aprendizagens diversas. O corpo aqui se descobre nos desenhos espaço-temporais que se configuram no acontecer da dança, o que pode favorecer o enriquecimento do desempenho técnico-interpretativo e subsidiar os processos de criação. No que diz respeito a esse último aspecto, “Laban oferece ferramentas que tornam possíveis o estudo e a composição do movimento, reunindo de modo inseparável prática e pensamento” (LACAVA, 2006: 172). Esse artista tinha um intenso interesse em criar e recriar e explorar idéias por meio da improvisação e almejava que o indivíduo explorasse ao máximo suas possibilidades de movimentação, desenvolvendo a criatividade e a conquista da harmonia do movimento.

Aspirava libertar a dança de um estilo idealizado, mesmo seguindo pautas específicas, como, por exemplo, o tema tempo. Nessa perspectiva, suas proposições referentes ao compor em dança, propiciam uma atenção e flexibilidade de atitude daqueles que vivenciam o processo da composição, estimulam a criação de respostas desconstrutoras de velhos padrões de ação/pensamento, trabalhando com o imprevisível. As referências legadas por esse estudioso sugerem a pesquisa de movimento em dança, o que hoje é bastante explorado nos processos de criação.

Para Laban, o importante era desenvolver a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente, visto que para ele estava clara a relação entre o corpo, os sentimentos e a razão. Assim, o treinamento corporal por ele proposto voltava-se muito mais às questões estruturais do movimento, procurando fazer que o aluno se tornasse consciente das relações entre o seu corpo e



o espaço, das diferenças rítmicas, da fluência, experimentando essas descobertas não apenas no âmbito das idéias, mas também segundo a própria experiência prática (GUIMARÃES, 2006: 44).

O ensino da dança nesse contexto não tinha como preocupação central produzir obras coreográficas notáveis, mas elaborar uma dança que permitisse aos educandos vivenciá-la com “uma plena participação interna e com clareza de formas” (LABAN, 1990: 53). No seu dizer: “O estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento é tudo o que se deseja” (Ibidem).

Desse modo, o aprendizado de uma dança pode ser construído coletivamente valorizando a experimentação do aluno e estimulando-o a sentir o próprio movimento, para que descubra as possibilidades de realizá-lo sem uma ênfase no resultado da ação, mas sim, no seu processo de tomá-lo para si como uma experiência única, que se baseia “nas experiências autênticas, não necessita de nenhuma forma de instrução, mas sim, a configuração de situações que devem propiciar experiências de movimentar-se em relação à intenção educativa” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003: 150).

Focar os processos de construção de uma dança nessa direção permite ressignificar “as possibilidades de fazer, de criar, de apreciar e contextualizar as danças, o que por sua vez favorece a compreensão e a vivência da multiplicidade de linguagens corporais e a identificação das particularidades e qualidades estéticas dos vários estilos de dança (TIBÚRCIO, 2006: 3).

### **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Diante do que discutimos brevemente, podemos ressaltar que o estudo da coreologia é extremamente relevante para o ensino da dança, oferecendo um rico leque de saberes que extrapolam uma relação de ensino-aprendizagem ainda pautada em grande parte por uma mera decodificação de passos. As idéias de Laban oferecem muitas entradas para pesquisar, experimentar e apreciar os incontáveis desenhos que o corpo pode realizar quando dança. Cabe ao professor(a) inserir esse conhecimento nas suas aulas, mas sem esquecer de contextualizá-lo, estabelecendo relações entre esse conhecimento produzido no século XX e os interesses, o contexto sócio-cultural em que estão imersos seus alunos e os saberes prévios que eles trazem, para que o ensino-aprendizagem da dança possa efetivamente contribuir para uma participação mais crítica, reflexiva e criativa no mundo social em que vivemos.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GUIMARÃES, M. C. A. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, M. & PETRELLA, P (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. Ijuí: UNIJUI, 2003.

LABAN, Rudolf. *Dança Moderna Educacional*. São Paulo, Ícone, 1990.

LACAVA, M. C. P. *Você vai viver o que você vai viver: reflexões sobre a arte da improvisação de movimentos*

na dança. In: MOMMENSOHN, M. & PETRELLA, P (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Isabel. *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOMMENSOHN, M. Corpo trans-lúcido: uma reflexão sobre a história do corpo em cena. In: MOMMENSOHN, M. & PETRELLA, P (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

SIQUEIRA, D. da C. O. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TIBÚRCIO, L. K. de O. M. *Refletindo sobre o ensino da dança na escola*. Texto apresentado no III Encontro Nacional de Artes e Educação Física. Dezembro de 2006.

# Brinquedo e a Dança

Luciana Gomes Alves

**Luciana Gomes Alves** é especialista em Dança Cênica – UDESC. Professora do Curso de Educação Física e coordenadora do Grupo de Dança da UNIVALI. Mestranda do programa de Pós Graduação do Curso de Educação Física da UFSC.

## RESUMO

O presente estudo aborda a importância do brinquedo na educação das crianças e utiliza as teorias de Vygotsky como referencial para discutir o tema relacionado às aulas de dança. Objetiva alertar para a utilização de metodologias rígidas no ensino da dança infantil, bem como incentivar os profissionais que trabalham com esta arte a utilizarem o brinquedo como recurso na elaboração das suas aulas.

**Palavras-chaves:** dança, brinquedo, educação.

Em vinte anos de caminhada como professora de dança, me dedico ao ensino para crianças, observando e analisando aulas da dança infantil não encontrei nada mais pertinente que a utilização do brinquedo para o aprendizado da dança infantil. Sendo assim este texto apresenta um breve estudo sobre o brinquedo na educação das crianças que dançam.

Propostas inovadoras que proporcionem o interesse da criança pelo aprendizado têm sido consideradas como grande contribuinte para o seu processo educativo. Se no ensino da dança a criança receber orientações adequadas, alcançará um aprendizado mais eficiente e, conseqüentemente, será mais equilibrado e sedimentado o seu desenvolvimento.

Penso que o brinquedo pode ser utilizado nas aulas de dança como recurso pedagógico que auxilia no aprendizado, uma vez que as atividades lúdicas e que envolvem a imaginação criativa são muito atraentes para as crianças de maneira geral. A dança pode ter um caráter mais lúdico, sem perder suas características próprias, aproximando-se assim do universo infantil. Brincando, a criança vai se apropriando do conhecimento de maneira prazerosa. Pode e deve usar sua imaginação uma vez que não tem comprometimento maior com a realidade. Vygotsky (1991: 113) enfatiza que

“A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço -ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer- e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo”.

Geralmente são estabelecidas regras para as brincadeiras e a criança acaba cumprindo com maior facilidade, pois as regras fazem parte da sua brincadeira. A criança aprende a controlar seus impulsos imediatos, pois para seguir as regras da brincadeira, ela se obriga a auto controlar-se.

Ao brincar, muitas vezes a criança cria situações que a faz agir de maneira mais madura do que habitual. Com a criança agindo desta forma, a atividade acaba criando uma zona de desenvolvimento proximal<sup>1</sup> que prepara para aprendizados subseqüentes. Isto quer dizer, que provavelmente ela terá maior

---

1 Segundo Vygotsky, zona de desenvolvimento proximal é a distância entre dois níveis de desenvolvimento;

facilidade de aprender algo se já possui alguma familiaridade sobre o assunto. Vygotsky (1991, p.117) descreve que:

“No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”.

O brinquedo possibilita a criança desenvolver a sua criatividade, e utilizando a imaginação, ela pode viver situações diferentes das que está acostumada. Vivendo num mundo imaginativo, onde a realidade parece distante, a criança pode perder o medo de ser criticada passando a confiar mais no seu potencial. Sem o medo da crítica poderá sentir-se à vontade para se expor e conseqüentemente poderá se tornar mais instigada a pesquisar.

Ao superar o medo da crítica, a criança poderá se tornar mais ousada nas aulas de dança buscando novas maneiras de movimentar-se, sendo que ao desenvolver outras formas de movimentação terá possibilidade de encontrar uma maneira que lhe seja prazerosa para dançar.

O comportamento da criança passa a ser dirigido pelo significado da situação e não somente o que é percebido visualmente, agindo no mundo imaginário, a criança aprende a se comportar diante de determinadas situações e passa a compreender melhor seu papel e o sentido que querem representar. Para Vygotsky (1991: 110): “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Na experiência de integração entre a dança (ação) e a dimensão do imaginário à criança cria significados para a sua dança. A dança passa a ter um sentido maior do que o simples movimento corporal e desempenho motor, sendo que compreendendo o significado, a criança poderá se sentir mais estimulada a dançar.

Na idade pré-escolar a ação não está relacionada ao objeto e sim ao pensamento, então podemos deduzir que a ação surge das idéias. A percepção dos objetos reais, não somente suas cores ou formas, mas sua função e significado, surge muito cedo na vida da criança. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1991).

Ao dançar e criar coreografias com recurso de brincadeiras a criança possivelmente terá oportunidade de desenvolver o seu pensamento abstrato, o que pode contribuir inclusive para o seu desenvolvimento global.

Quando pesquisa e experimenta por meio de brincadeiras, a criança pode conhecer vários gêneros (estilos) de dança, pois se ela apreender somente um gênero específico de dança, como *ballet*, sapateado e outros, seu corpo conseqüentemente poderá receber estes códigos (técnicas) e levá-los para idade adulta. Sendo assim, o corpo da criança não deve se tornar condicionado a um determinado gênero específico de

---

real ou efetivo (conjunto de informações que a criança possui em seu poder, e o potencial (a soluções de problemas que ela consegue resolver com ajuda de outras pessoas).

dança; a menos que seja este o objetivo, pois assim provavelmente a criança encontrará mais facilidade no futuro para desempenhar qualquer gênero de dança.

Acredito que os corpos das crianças que dançam devem ser preparados para enfrentar qualquer gênero de dança que vier a participar no futuro. Neste sentido a improvisação surge como recurso importante para a descoberta de outras formas de organizar os movimentos, possibilitando a criança brincar com formas de movimentar ainda desconhecidas para ela. Sendo assim, pode criar novas associações de movimentos ou estabelecer conexões entre o conhecimento que foi adquirido anteriormente pois a improvisação "...proporciona uma movimentação mais inusitada, mais interessante, expondo e desvendando a dança daquela que a produz" (MUNIZ, 2000: 21).

A criança que improvisa pode descobrir quais movimentos se adaptam melhor ao seu corpo, sendo que vivenciando formas variadas de movimentos, o corpo da criança não se encontrará somente habituado a um tipo de movimentação específica, e pode no futuro, encontrar mais facilidade em adaptar-se as mais variadas formas de dança.

Improvisando a criança tem possibilidade de realizar algo que imaginou ou possibilitar a emergência de situações inusitadas. Assim ela poderá se tornar menos passiva deixando de executar somente o que o professor ensina, para participar mais independentemente nas suas ações. A criança pode expor a sua forma de dançar e respeitar as suas próprias particularidades.

Ao realizar algo próprio, de sua autoria, passa a valorizar seu trabalho e poderá vir a se empenhar mais na sua realização. Improvisando e "Brincando", a criança passa à condição de criador, e assim busca mais autonomia para o seu corpo, deixa de ser somente receptor do conhecimento para atuar também como formador de opinião. Neste sentido a improvisação possibilita que a criança possa se tornar mais crítica e independente.

Talvez, se desde a infância, as pessoas tivessem a oportunidade de improvisar, possivelmente encontrariam mais facilidade para criar no futuro, pois um dos objetivos da dança na abordagem da improvisação é "...o desenvolvimento da criatividade, na qual e pela qual o indivíduo dá vazão ao seu potencial de mudança, de criação de movimentos novos ou adaptados, para demonstrar a si mesmo ou às outras pessoas a sua mensagem/obra". (SOARES et al, 1998: 32).

Pensando que ao ensinar a dança, seja qual for a abordagem, estamos educando as crianças, então devemos refletir: Como deve se direcionar a nossa ação pedagógica? A dança deve ser associada ao prazer, a criança deve manter a sua alegria, sendo que a arte não deve ser imposta mas sim, fluir naturalmente.

Espero com estas reflexões ter contribuído para o ensino da dança infantil pois diante do exposto devemos valorizar a ensino da dança de forma lúdica onde a criança encontra espaço para realizar as descobertas e aprendizados de forma prazerosa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNIZ, Zilé. *Improvisação em dança, um diálogo do corpo*. Monografia da especialização em Dança Cênica Centro de Artes- CEART, Fundação de Artes e Tecnologia- FUNDARTEC- Universidade do Estado de Santa Catarina, Fpolis. 2000.

SOARES, Andresa et al. *Improvisação e Dança: conteúdos para dança na educação física*. Florianópolis : Imprensa Universitária, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. Trad. Solange Castro Afeche; Luis Silveira Menna Barreto; José Cipolla Neto. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**Ensino de dança e novas tecnologias:  
existe uma fronteira?**

Mirza Ferreira

**Mirza Ferreira** é mestre em Educação (2001) e Bacharel/Licenciada em Dança (1992) pela UNICAMP. De 2002 a 2009 foi professora de dança em várias instituições de ensino superior no estado de Minas Gerais. De 2003 a 2005 foi professora do curso profissionalizante de dança do Palácio das Artes.

## RESUMO

As transformações ocorridas em nossa sociedade contemporânea, desencadeadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, vêm transformando nossos conceitos de dança e educação, o que nos faz buscar novas formas de educar. As experiências virtuais vividas principalmente pelas gerações mais jovens influenciam suas formas de pensar, agir e até de se movimentar. Este trabalho reflete sobre a necessidade de considerarmos tais transformações enquanto professores de dança que lidam com jovens contemporâneos. Em seu decorrer apresento alguns destes conceitos presentes na sociedade contemporânea, procurando traçar relações com o universo do ensino de dança. Para tanto, parto dos relatos de um grupo de jovens dançarinos universitários que participaram de minha pesquisa de mestrado. Com este grupo pude discutir estes conceitos assim como refletir sobre suas posições enquanto futuros professores de dança. Apresento aqui minhas principais descobertas.

**Palavras-chaves:** ensino de dança, novas tecnologias de comunicação e informação, educação e contemporaneidade

## APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS...

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado que teve como tema central o estudo das relações das novas tecnologias com o ensino de dança. Em seu desenvolvimento, procurei discutir algumas das transformações sociais desencadeadas pelas novas tecnologias, relacionando-as com a dança.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, trabalhei com alguns conceitos que julgo necessário apresentar. O primeiro é o conceito de tecnologia. Ao me referir às novas tecnologias, estou falando não apenas de computadores, multimídia, *Internet* e jogos virtuais, mas ainda de TV, videogames, telefonia digital, entre outras tantas tecnologias presentes em nosso dia-a-dia.

Principalmente as novas tecnologias de comunicação desenvolvem-se em um ritmo acelerado e são substituídas por novas descobertas em pequenos intervalos de tempo. E são elas que interferem mais diretamente em nosso dia-a-dia, reorganizando a política, a cultura, a arte, a educação, entre outras esferas sociais.

A dependência dos aparelhos eletrônicos para a comunicação entre as pessoas também cresce visivelmente. A primeira grande mudança tecnológica neste âmbito ocorreu com o surgimento do telefone, e hoje, acontece em grande escala através da *Internet* - tecnologia que rapidamente tornou-se um meio de comunicação e interação social.

Através da *Internet* emergem novas formas de expressão. Não é mais apenas pelo pensamento construído na escrita que podemos formar, inventar e fabricar conceitos. A posição da escola baseada na supremacia da palavra e do conhecimento linear, dual e intelectual também foi alterada, pois como aponta Serres (1994:134), “até agora existiam lugares de saber, um campus, uma biblioteca, um laboratório... Com os novos meios é o saber que viaja”.

O segundo conceito com o qual trabalho é o conceito de ensino de dança. Neste caso refiro-me ao conceito de Marques (1996a: 155) que defende que:

“a imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem hoje parte do mundo contemporâneo exigem que pensemos um ensino de dança que não isole os alunos nas quatro paredes do estúdio ou da escola e que, tampouco, restrinja seu ensino-aprendizado à sua realidade concreta vivida”.

Os alunos do mundo contemporâneo vivem em teias de relações multifacetadas entre seus corpos, movimentos, danças, família e sociedade, que podem ser explicitamente trabalhadas em sala de aula através dos conteúdos específicos de dança. A realidade vivida, percebida e imaginada do aluno tem que fazer parte da aula de dança. A pedagogia crítica e feminista para a dança propõe que o ensino de dança trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade (MARQUES, 1998).

Baseando-se nestes conceitos, buscarei traçar as possíveis relações das transformações ocorridas na sociedade contemporânea com o mundo da prática e do ensino de dança.

### **O QUE DIZEM OS JOVENS?**

A metodologia utilizada seguiu as tendências da pesquisa pós-positivista, a qual busca revelar as dimensões dos sujeitos envolvidos tratando das questões de significado destes sujeitos e não de verdades universais.

Utilizei como material de pesquisa minhas próprias observações destes jovens, questionários e entrevistas orais aplicados ao grupo selecionado. A análise do material e a discussão do tema foram feitas procurando desconstruir verdades pré-estabelecidas, pretendendo como resultado conseguir dar voz aos envolvidos na pesquisa.

Como em outras metodologias consideradas “não-convencionais”, aqui o pesquisador foi admitido como *locutor* - cujo locutor já não é o referente, a terceira pessoa, mas sim o próprio pesquisador. É o “eu” quem assume o papel daquele que fala, daquele que revela (SOARES E FAZENDA *apud* FAZENDA, 1992: 125).

A escolha dos jovens pesquisados foi realizada entre os alunos que cursavam duas disciplinas da Licenciatura em Dança da UNICAMP. Vale ressaltar que considerei também como material para a pesquisa minhas observações feitas em aula sobre o comportamento e as opiniões destes jovens e depoimentos dos mesmos em relação aos temas abordados na pesquisa, tanto em aula como em trabalhos escritos. Essa atenção voltada ao cotidiano desses jovens contribuiu com uma série de informações extremamente pertinentes.

Sobre a análise dos dados coletados, um ponto importante nesta etapa, citado por Lüdke e André (1986: 48) é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. As autoras acreditam que “a análise não deve se restringir ao que está explícito no material, mas procurar ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados””.

Encontrei entre estes dados opiniões diversas, posições contraditórias e muita polêmica em relação à utilização das novas tecnologias no mundo da dança. A alternativa de trabalhar com novas tecnologias em uma aula de dança é vista positivamente pelo grupo quando estas são consideradas um instrumento de inovação. Acreditam que elementos tecnológicos servem como estímulo aos alunos, podem aumentar a motivação em aula porém, de acordo com suas próprias palavras, enfatizam sempre que *“dentro de uma aula de dança tais tecnologias devem ser muito bem dosadas”*. Em nenhum momento eles discutem a possibilidade de aprendizagem de uma nova linguagem que englobe as novas tecnologias. Elas são vistas apenas como instrumento para se chegar ao mais importante que é o aprendizado em dança.

E, no caso de uma relação mais direta com elementos tecnológicos, logo é apontado o medo da perda do contato humano. Eles temem que a aula se torne extremamente tecnológica e que o relacionamento professor-aluno vá se perdendo.

*“Este contato humano é fundamental para o aprendizado em dança principalmente por estar diretamente ligada às sensações corporais”*, afirmam. A visão da tecnologia como ameaçadora da posição do professor vem reforçar uma idéia ultrapassada de tecnologia.

Outro problema enfatizado pela maioria ao discutir a utilização de tais meios é o despreparo dos professores e o estado crítico que a educação brasileira se encontra. *“Não dá para falar em alternativas tão pouco acessíveis quando coisas tão básicas estão faltando. Se necessidades tão antigas ainda não foram supridas, imagine falar em inserção de novas tecnologias”*.

Identifiquei na fala dessa jovem uma postura comumente encontrada entre professores. A consciência de que as novas tecnologias influenciam a vida humana, e por conseqüência a educação, a dança e a arte, ainda não é comum entre os professores. Ao menos foi o que eu pude perceber, não só durante o desenvolvimento de minha pesquisa, como em outras experiências vividas como pesquisadora e professora de dança. Por várias vezes ouvi a pergunta: “o que isso tudo tem a ver com a dança?”, como se eu estivesse falando de um mundo distante da realidade contemporânea.

## **DANÇA X TECNOLOGIA: BARREIRAS OU FRONTEIRAS?**

Analisando a complexa situação do ensino de dança no Brasil, consigo compreender um pouco melhor a pergunta que tantas vezes me fizeram quando eu falava sobre a relação entre o ensino de dança e as novas tecnologias: “o que isso tudo tem a ver com a dança?”. Quando penso que grande parte dos professores de dança não cursaram a graduação e que, os que cursaram, passaram por inúmeras dificuldades, consigo entender melhor o motivo de tanta resistência em se transformar o ensino de dança.

Entre os jovens que entrevistei, muitos estavam pela primeira vez tendo contato com conceitos tão comuns à sociedade contemporânea. *“Nunca tinha pensado nisso”* foi uma frase que ouvi por inúmeras vezes quando eu propunha que fizessem relações entre novas tecnologias e ensino de dança.

Um dos principais empecilhos citados pelos entrevistados foi a situação precária das escolas no Brasil e, portanto, a dificuldade que teríamos em ter acesso às novas tecnologias nestes meios. Realmente a situação da educação no país é caótica e necessidades básicas devem ser supridas antes de enchermos

as escolas de computadores. Mas o que a maioria deles não consegue enxergar é que não precisamos de um computador em nossas salas de aula para trabalharmos conceitos abordados pelas novas tecnologias. De nada valem laboratórios de informática equipadíssimos se os professores continuarem demonstrando uma postura tradicional quanto à forma de ensinar.

Mais importante do que levarmos os computadores para dentro de nossas salas de aula é estarmos abertos para percebermos as mudanças ocorridas em nossa sociedade e portanto, conosco e com nossos alunos. Mais importante do que sabermos lidar com as novas tecnologias como *experts*, é conseguirmos trazer para a sala de aula as experiências vividas através dessas novas formas de aprendizagem.

Multiplicidade, rapidez, concomitância de assuntos, presente perpétuo, virtualidade, são conceitos contemporâneos que podem ser trabalhados em sala de aula sem a necessidade de aparelhos tecnológicos. Se os professores se permitirem inovar, arriscar, criar, saberão *enfim* como lidar com essa nova realidade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FAZENDA, I. (org) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1994.

LUDKE, M. & ANDRÉ, E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1988.

MARQUES, I. *Ensino de dança na contemporaneidade : reflexões sobre a formação do artista-docente*. Anais do I Simpósio de Pesquisa da FEUSP. Série Estudos e Documentos, vol 31, 414-430. Faculdade de Educação da USP, 1994.

MARQUES, I. *A dança no contexto - uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1996a.

MARQUES, I. *O corpo nas vozes e nas danças da cultura jovem*. Revista Pro- Posições vol 7, nº3 (21), 5-16, novembro/1996b.

MARQUES, I. *Dança, corpo e educação contemporânea*. Revista Pro-Posições vol 9, nº 2 (26), 70-78, junho/1998.

SERRES, M. *Atlas*. Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

SHAPIRO, S. B. *Em direção a professores transformadores: perspectivas crítica e feminista para o ensino da dança*. Revista Pro-Posições vol 9, nº2 (26), 35-45, junho/1998.

TAYLOR, S. *Dança em uma época de crise social: em direção à uma visão transformadora em dança educação*. Revista Comunicação e Artes, nº 17(28), 65-73, jan-abr/1994.

**O pas de deux de Pina Bausch com Paulo Freire:  
uma proposta para a dança/educação contemporânea**

Odailso Berté

**Odailso Berté** é aluno do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Dança – UFBA; Especialista em Dança – FAP (2009); Licenciado em Filosofia – UPF (2002); Diretor e Coreógrafo da Cia. Sarx de Teatro-dança de Santo Ângelo/RS. Contato: odaberte@yahoo.com.br



## **RESUMO**

O presente artigo reflete acerca de uma proposta de dança/educação baseada no cruzamento da dança-teatro de Pina Bausch com a pedagogia de Paulo Freire. A dialogicidade é o ponto comum que une Bausch e Freire e fomenta uma dança/educação que não separa o corpo estético do corpo social, considerando o corpo como espaço/sujeito de reflexão.

**Palavras-chaves:** corpo, dança, educação, Pina Bausch, Paulo Freire.

## **INTRODUÇÃO**

As estruturas tradicionais de educação privilegiaram o processo cognitivo racional (alma, fala, escrita, leitura), em detrimento do processo cognitivo sensível (corpo, arte, gesto, imagem). A escola negligenciou o corpo e a dança como arte que trabalha diretamente com o corpo.

Pensar a dança como via de educação vem sendo uma investigação dos arte/educadores. O método de criação de dança-teatro da coreógrafa Pina Bausch pode ser um contributo neste processo. Como na pedagogia de Paulo Freire, a dialogicidade é o que estrutura esse novo estilo de dança.

## **A EDUCAÇÃO DO CORPO VIA DANÇA**

Conforme Chauí (2008), a arte é expressão da capacidade perceptiva do corpo. Destarte, não pode ser entendida como um “grito da alma”, mas como forma de conhecimento realizada por um corpo pensante (BARBOSA, 2007, p. 41). Em arte, o que caracteriza o conhecimento direto é a aprendizagem com o engajamento integral do corpo. E é nisso que a dança contribui para a educação: “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e resignificar o mundo em forma de arte”. Dança como via de educação do corpo criador e crítico (MARQUES, 2003, p. 24-25).

Mas em se tratando de dança como via de educação, de qual dança se está falando? “A dança, dependendo de como seja utilizada, pode vir a tornar-se uma prática desestabilizadora de sistemas autoritários de poder, ou uma variação deste” (GOMES, 2003, p. 119). Enquanto área de conhecimento e arte corporal, a dança tem o corpo como meio para realizar-se. Isso a coloca num duplo desafio: possibilitar que o corpo seja autônomo e crie sua dança, ou, adestrá-lo para que ele reproduza uma dança. Não é a uniformidade, mas a diversidade que move a dança deste momento histórico. E em se tratando de corpos de razão tupiniquim, cabe produzir dança de um brasileiro ser e não para europeu ver, onde diferentes corpos podem pensar/fazer dança sem passos e espaços prescritos.

## **O PROTAGONISMO DO CORPO NA DANÇA-TEATRO DE PINA BAUSCH**

A coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), seguiu a corrente expressionista da dança alemã de

Rudolf Laban (1879-1958), Mary Wigman (1886-1973) e Kurt Jooss (1901-1979). Segundo ela: “É bom que a dança não seja apenas uma coisa bonita, mas que tenha a ver conosco, que dê atenção aos nossos sentimentos” (GUERREIRO, 2007, p. 69). O corpo e suas relações era o modelo para a dança-teatro bauschiana. “Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move” (CYPRIANO, 2005, p. 27), dizia ela.

Não era a composição, mas a descoberta do movimento que interessava à Bausch. “Quando preparamos um espetáculo procuro um caminho para atingir juntos o que queremos, e eu faço perguntas” (SCHMIDT et al., 2006, p. 178). Perguntas que adentravam as histórias pessoais, contextualizavam “as lembranças em seus ambientes sociais e culturais”. Como respostas, os dançarinos criavam movimentos, palavras e sons (FERNANDES, 2000, p. 42-43).

Bausch ocupava-se da repetição como um instrumento para desconstruir as estruturas gestuais inscritas nos corpos pelas técnicas de treinamento corporal e pela sociedade. Não se tratava de repetição de vocabulários de dança, mas da repetição das vivências, da repetição das improvisações nos ensaios a fim de combiná-las e alterá-las e da repetição de um gesto dentro da cena para potencializar vários significados. Repetir, aqui, é reviver, reconstruir, reconhecendo a indissociabilidade entre corpo estético (artista/dançarino) e corpo social (cidadão/homem/mulher).

Representar cenas passadas implica a reconstrução física e verbal da história que o dançarino traz registrada no corpo. “Como dito por Lacan: o sujeito revive, rememora, reconstrói” (FERNANDES, 2000, 25-26). O coreógrafo (único criador) cede lugar ao mediador que guia os dançarinos na manipulação e transformação de suas experiências e na produção de diferentes formas de pensar e se expressar via arte/dança. A função de coreógrafo ganha o sentido de organizador de experiências de vida, produzindo dança a partir da realidade humana. Arte que fomenta cidadania.

### **BAUSCH E FREIRE EM DIÁLOGO: A AUTONOMIA DO CORPO VIA DANÇA**

É sabido que Bausch realizava sua dança-teatro com fins artísticos e não pedagógicos. Todavia, seu método de fazer/pensar dança, levando em conta as experiências dos dançarinos, pode ser relacionado com a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) que não considera o educando uma *tabula rasa*, mas um sujeito que participa na construção do conhecimento. A dialogicidade é o elo que une Bausch e Freire num metafórico *pas de deux* e interpela a arte/dança/educação contemporânea.

Freire (2005) propôs uma pedagogia pautada em temas geradores escolhidos a partir das experiências dos educandos, dado que, os temas existem nos corpos e nas suas relações com o mundo. A tarefa do arte/educador dialógico é devolver o universo temático aos educandos em forma de questionamentos para que, ao criar respostas, eles reelaborem suas experiências.

Pensa-se aqui num processo arte/educativo onde os corpos/educandos são remetidos, a partir de perguntas em torno de temas geradores, ao seu cotidiano para buscarem gestos e criarem movimentos relacionados às imagens e informações sociais que lhes influenciam e/ou são influenciadas por eles. Os educandos “redançam suas experiências” (FERNANDES, 2000, p. 129) e reinventam sua história corporal

pelo estímulo do diálogo e da pergunta.

A dança aberta à construção coletiva faz do educando/dançarino participante e cocriador, instaurando-se aí o que Freire chamou de dialogicidade, Barbosa de releitura da arte e os psicopedagogos de construção do conhecimento. Nesse sentido, o artista explicita no processo de criação da dança o sentido amplo da educação, fazendo-se um artista/docente (MARQUES, 2001) que não transmite, mas ajuda a construir o movimento, a dança, o conhecimento.

Dessa forma, a pessoa constrói significados não só com a supremacia da palavra, mas com a integralidade do corpo, não permitindo que os conceitos verbais cristalizem a reflexão corporal. Isso traz um questionamento acerca do entendimento social de corpo, propondo que ele é espaço/sujeito de reflexão; e a dança, um pensamento do corpo, um processo físico de pensamento (KATZ, 2005) configurado e mostrado pelo corpo a partir da sua relação com o contexto. Assim, se pode aprender a ser, simultaneamente, no corpo, o criador, o intérprete e o crítico da própria dança. Aprende-se a fazer/pensar a dança, tendo a atitude de um pensador dançante, protagonista e crítico da história cênica e da história social, sem deixar intervalos entre as duas.

## **CONSIDERAÇÕES**

A reflexão aqui realizada não finda neste escrito e tampouco pretende ser um caminho mágico na construção da autonomia humana, dado que, autonomia não se decreta, mas se constrói com muitos enfrentamentos.

Na dança, na educação e na dança/educação, muitas são as possibilidades de proporcionar que o corpo/pessoa construa sua autonomia. Faz-se importante refletir acerca dos modelos, princípios e pressupostos usados para educar, seja via arte ou de outras formas, para que sistemas opressores de comando não sejam perpetuados sob o véu da beleza da arte e da cultura.

É possível fazer/pensar dança, educação e dança/educação de maneiras mais emancipadoras sem perder a beleza artística e a riqueza cultural. A dança-teatro de Pina Bausch e a pedagogia de Paulo Freire são possibilidades para isso. Esse metafórico *pas de deux* é um caminho para um modo de dançar que tange a pessoa como ela é, fornecendo-lhe desafios para que se mova e dance na arte e na vida com mais autonomia.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- CYPRIANO, Fabio. *Pina Bausch*. São Paulo: CosacNaify, 2005.
- FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). *Dança e Educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GUERREIRO, Mónica. Uma conversa com Pina Bausch. In: *Obscena: revista de artes performativas*, n. 4, mai. 2007.
- KATZ, Helena. *Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.
- MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHMIDT, Jochen et al. Encontro com Pina Bausch. *Pina Bausch falem-me de amor: um colóquio*. 2. ed. Tradução de Miguel Serras de Oliveira. Lisboa: Fenda, 2006.

**Ensino do balé e formação de professores:  
quem ensina o quê**

Rousejanny da Silva Ferreira

**Rousejanny da Silva Ferreira** é pesquisadora e Bailarina; Coordenadora do Diagnóstico da Dança; Professora de dança da Secretaria Estadual de Educação; Graduada em Educação Física pela UEG-Eseffego; Especialista em Filosofia da Arte pela IFITEG/UEG

## RESUMO

O presente trabalho explicita uma análise da formação dos professores de balé na cidade de Goiânia. Usando como base a história e as tendências pedagógicas, investigamos o panorama de profissionais responsáveis pela formação inicial e semi-profissional dos alunos das principais escolas de dança da cidade.

**Palavras-chaves:** formação; balé; Goiânia

Qual o perfil dos professores de balé e qual tipo de formação se pretende com essa dança na cidade de Goiânia? Essa foi a pergunta que norteou minha pesquisa de graduação em 2006. Neste trabalho, fui a campo, nas principais escolas de dança pública e privada, investigar os caminhos que levaram os professores de balé à docência e seus objetivos pedagógicos. Junto a isso, identificar como as tendências pedagógicas influenciaram o ensino e a concepção de balé dos professores, formulando uma determinada estética como referência da dança.

O trato com o balé nas escolas de dança permeou supostas verdades baseadas nos conceitos europeus desenvolvidos no fim do século XVIII, durante o Iluminismo, e acatados no Brasil, como possibilidade de manter o poder e a tradição do balé. O corpo reformado pelos iluministas, milimetricamente, construiu as características do ensino permeadas hoje. Carregados de descrições detalhadas para moldar, adestrar e evoluir a sociedade através do corpo, moralizou os indivíduos, interferindo em seu modo de ser e agir. A imposição de leis baseadas na ciência buscava instaurar uma ordem coletiva, através das práticas corporais, baseado na construção de leis afirmadas na lógica capitalista e no modelo técnico de educação. Esse processo formou na população que assiste e em grande parte dos professores, uma idéia de balé baseada na reprodução de modelos, na formação predominantemente técnica e superficial.

Este trabalho integra parte dos estudos referentes à monografia do curso de Educação Física realizada em 2006, chamada *Formação do Professor de Balé em Goiânia: Processos Sócio-Histórico-Artísticos da Dança*. Foram entrevistados oito professores que ministravam aula para o Corpo de Baile e/ou graus iniciais do balé. Buscamos identificar no discurso dos professores elementos de sua prática pedagógica, analisando sua qualificação, intervenção, objetivos, organização do trabalho e posicionamento diante da educação e do panorama atual da dança.

De acordo com os professores entrevistados, as escolas adotam apostilas que são elaboradas pela direção da escola e são seguidas pelos professores durante todo o ano, reproduzindo um ensino fragmentado, com receitas prontas de aula. A receptividade dos professores na elaboração, repasse e avaliação das aulas trazem referências o modelo de aula positivista, desenvolvida na França do século XIX por Augusto Comte.

Para a tendência positivista, a repetição é um item fundamental para a aprendizagem. O ser humano é uma tábula rasa que armazena informações e conhecimentos elaborados cientificamente, a fim de formar

pessoas eficientes e dominadoras da natureza e do conhecimento. Estes conceitos de homem e sua relação com o mundo foram adaptados ao ensino do balé desde a ascensão do romantismo e permanecem vivas no ensino de hoje.

Todos os professores entrevistados começaram a ministrar aulas durante a adolescência, de quatorze a dezessete anos. O conhecimento veio a partir da experiência como bailarina/aluna e na observação de seus professores, sendo o quesito principal para ministrar aulas, a quantidade de anos de balé.

(...) a falta de formação específica na área do ensino da dança, ou a presença de uma formação que se deu exclusivamente em academias de dança resultou em professores despreparados para um ensino consciente e crítico de suas implicações e extensões para o mundo dos alunos e da arte. (MARQUES 2001: 54)

Já o objetivo principal da aula é formar bailarinos profissionais, através do conhecimento técnico e da apresentação em festivais competitivos. O balé como agente moralizador aparece muito forte nesta questão, assim como em outros momentos da entrevista: *“acho que o balé dá bom caráter pra pessoa”* ou *“porque dali elas vão tirar muita disciplina”*. O conceito de balé levou a respostas como *“uma dança diferente das outras”*, por ser a *“mais difícil”*, *“o princípio”*, na qual exigem dos alunos principalmente a disciplina e o talento.

A confusão da função e dos objetivos do ensino da dança, geralmente tem levado professores, a adotar outros pressupostos para sua prática. A dança serve então como ocupação do tempo livre, correção postural, disciplina e *“bom comportamento”*. Isso é tido como fim no ensino do balé, enquanto a possibilidade de produzir e discutir idéias e sentidos da dança e do mundo são postos como objetivos secundários e em alguns casos inexistente.

Reafirmo que essas escolas são inúteis porque seus quadros são formados por professores que tem uma mentalidade antiga, ultrapassada, uma visão conservadora de arte. E são exatamente essas pessoas que formam crianças e jovens, que saem dessas escolas já inteiramente malformadas e desinformadas em relação à dança. (VIANNA 1990: 44)

Quando questionados a respeito das críticas feitas à metodologia de ensino do balé e seu modelo de formação, expuseram claramente que o balé precisa dessa estrutura para existir, e se abrisse para outras possibilidades, perderia seu sentido clássico: *“o balé é assim porque tem que ser”*; *“tem que seguir as normas”*. O balé como base para outros estilos de dança surgiu em vários momentos da entrevista, e quando perguntado diretamente sobre esta questão, todos os professores admitiram que o balé possui atributos necessários para o estudo de outras técnicas de dança. Segundo os professores, através do domínio da técnica do balé, o aluno consegue aprender com mais facilidade *“qualquer tipo de dança”*; *“é mais ou menos o B – A – BA de qualquer dança”*.

Esse modelo de relações artístico-pedagógicas aceito por grande parte da nossa população de

---

1 Trechos retirados das entrevistas com os professores



dançarinos, alunos, professores, diretores e coreógrafos parece ser ainda uma relação ingênua sobre aquilo que nossos corpos, podem estar nos ensinando, perpetuando, reproduzindo e controlando socialmente através da dança. (MARQUES 2001: 108)

Analisando as tendências pedagógicas desenvolvidas, encontramos também elementos ligados ao tecnicismo ou abordagem comportamental, desenvolvida por Skinner<sup>2</sup> o início século XX. Enquadrados no positivismo lógico, vêem o conhecimento como uma cópia de algo que é dado no mundo externo, na qual o conhecimento humano é modelado e reforçado, com intuito de disciplinar mente e formar hábitos. Os conteúdos são conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas, e repassados ao aluno como verdades.

A estipulação de um biótipo ideal para o balé consiste no pressuposto de que “o meio seleciona”. É papel do professor, reforçar, controlar e selecionar os alunos considerados talentosos para o prosseguimento na dança até chegar a um estado ideal, onde a turma se encontra com os mesmos padrões técnicos e corporais. Por isso, papel do aluno manter o autocontrole dessa situação através do melhoramento técnico e controle do peso.

Para tais proezas a escola não pode agir sozinha. É necessário o apoio da política, governo, religião, ou seja, a organização social propicia tal realidade para intervir e financiar suas ações. Foi justamente o que aconteceu na Europa, desde que o balé foi sistematizado na corte francesa do século XVII, e os caminhos que percorreu no Brasil durante o processo de colonização e a construção do cenário cultural do nosso país.

Muitos professores não utilizam especificamente uma tendência, até porque adequam a aula de acordo com as necessidades e interesses da escola. Muitas vezes, alguns professores, nem conhecem as correntes pedagógicas que norteiam sua prática e quais conseqüências isso traz na sua formação e no aprendizado do aluno.

Nessas entrevistas vemos o pouco direcionamento e informação para a atuação dos professores, presos a amarras culturais e políticas da dança. Os desdobramentos desse problema são professores mal informados capacitando bailarinos alienados. A falta de conhecimento das bases da educação trouxe para o balé em Goiânia a prática pela prática, passada de geração a geração e a aplicação de receitas prontas de aula. No entanto, hoje, já existem outros apontamentos e discussões mais avançadas que possibilitam outras vertentes para o ensino da dança. Enquanto isso, em Goiânia, permanece como uma dança que não se sabe de onde veio e nem se sabe para onde vai.

A permanência deste padrão de balé, atrelado aos conceitos de educação, corpo, mulher, cria uma dependência de estereótipos estrangeiros que não permitiram ao balé em Goiânia resignificar e contribuir estético e artisticamente para a construção histórica do balé.

Apesar de Goiânia situar-se geograficamente no centro do país, novos olhares estéticos da dança

---

2 B. F. Skinner foi um psicólogo behaviorista norte-americano nascido no início do século XX. Dedicou seu trabalho à pesquisas de modelagem e controle o comportamento humano. Dessa forma, só existe ação sobre o que é cientificamente observável, descartando estados mais subjetivos como a emoção, a vontade e a inteligência.

e metodologias de ensino não chegam às escolas e ao cotidiano dos artistas e professores da nossa cidade. O tradicionalismo aliado à estrutura provinciana apresentada para as manifestações artísticas da cidade criaram uma barreira para o novo, o desconhecido ou tudo que contrarie a estrutura vigente.

Esperamos que este trabalho contribua para a discussão da formação de professores e suas práticas de ensino na cidade, área tão pouco discutida no meio acadêmico e no cotidiano dos professores de dança. Compreender as relações que permeiam o balé e discutir a educação colocada neste meio já é um grande salto na qualidade do ensino e principalmente no despertar de professores que ainda vivem no *mundo cor de rosa*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO. T. TW. & HORKHEIMER Marx. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: moderna, 2<sup>o</sup> ed. 2003.

ARANHA, M. L. & MARTINS. H. P. *Filosofando - Introdução à Filosofia*. São Paulo, 2<sup>o</sup> ed. Moderna, 1993.

BOUCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente* 2<sup>o</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*. 2<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 198

MONTEIRO, Mariana. *Noverre: Cartas sobre a Dança*. São Paulo, Edusp, 1998

\_\_\_\_\_. *Balé, Tradição e Ruptura. Lições de Dança 1*. Rio de Janeiro: editora UniverCidade, p.169-189, 1999.

PEREIRA, Roberto. *A Formação do Balé Brasileiro: Nacionalismo e Estilização*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RIBEIRO, Luciana Gomes. *Dança contemporânea em Goiânia: o começo de uma história*. Goiânia – Eseffego – UEG: Trabalho monográfico, 1998

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: Raízes Européias e Brasil*. Campinas: autores associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *Imagens da Educação no Corpo*. Campinas: autores associados, 1998

VALLIN. A. R. J. *O balé do belo (ou a beleza insuportável)*. São Paulo: Maltese, S/D

VIANNA, Klaus. *A Dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.

**Pedagogia crítica aplicada à dança no Ensino  
Fundamental**

Scheila Mara Maçaneiro

**Scheila Mara Maçaneiro** é bailarina, professora e pesquisadora em dança. Graduada em EDUCAÇÃO FÍSICA e DANÇA pela (PUC - PR). Mestre em Artes Cênicas pela UFBA, doutoranda em Educação pela UNICAMP. Professora do Curso de Dança da FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, onde leciona Técnica de Dança e Prática de Ensino, estágios realizados pelos alunos no ensino fundamental.

## RESUMO

Esta pesquisa é o resultado de dissertação, que analisou a Pedagogia Crítica como instrumento de fundamentação para a realização de aulas de Dança, na disciplina Artes. Por meio do Estágio Supervisionado do Curso de Dança da FAP, buscamos conectar o ensino da Dança às questões da Educação e da Sociedade, através de práticas reflexivas e contextualizadoras da vida escolar.

**Palavras-chaves:** dança, estágio, educação, teoria crítica, pedagogia crítica.

Foi no universo da realidade das escolas públicas de Curitiba no ano de 2006 que, sob o prisma da Pedagogia Crítica, desenvolvi esta pesquisa, procurando caminhos alternativos para uma prática que, por muito tempo, esteve atrelada a um domínio técnico disciplinar, bem distante da liberdade de criação e de crítica que gostaríamos presente em nossas aulas de Dança na Escola.

Quando o educador Henry Giroux nos abre uma perspectiva de análise crítica por meio de uma linguagem das possibilidades dentro da escola, pensamos na dança como elemento possibilitador de articulação entre Arte e Sociedade. O significado social do ensino de Dança tem como desafio dar um novo sentido à sua tradição pedagógica, diante de um cenário que ainda a considera como privilégio de poucos, ou um repertório restrito à elite (APPLE, 1989).

Delineia-se, então, o desejo de aproveitar esta análise para se refletir acerca da Teoria Crítica<sup>1</sup> como embasamento teórico de uma prática pedagógica de dança que empregue a história como uma possibilidade a ser construída, legitimando tanto valores culturais e políticos, quanto estéticos e artísticos. Para tanto, é essencial voltarmos às duas direções em que Giroux (1997, p.161) encaminha sua análise: “a visão das escolas como esferas públicas e os professores como intelectuais transformadores”.

Com o objetivo de politizar a ação educacional, o professor que se utilizar da pedagogia crítica, em sua prática escolar, deverá atingir, também, outros espaços além da sala de aula, a fim de desempenhar um papel transformador mais intenso e explícito. Nesse sentido, ressalto também a relação entre política e arte que, por meio de ações interligadas, podem contribuir para a formação de alunos conscientes de seus lugares como cidadãos de uma história.

A compreensão da dança neste espaço político inicia com a entrada do aluno-estagiário dos cursos superiores de Dança no estágio do ensino formal. A realidade encontrada, em termos de ensino de Dança, nas escolas, muitas vezes é o resultado de muitos anos de convivência com práticas pedagógicas de cunho dominador e reprodutivo; portanto, práticas distantes de proporcionar ao aluno uma transformação de sua existência, mudando seus referenciais, tendo diferentes visões de mundo. No caso das Artes, este domínio, até então, se dava através da disciplina Educação Artística, que requeria uma polivalência dos seus professores e onde prevalecia o ensino das Artes Plásticas em detrimento da Música, Teatro e Dança.

---

1 Teoria social desenvolvida por um grupo de intelectuais alemães marxistas, não ortodoxos, entre eles Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas.

Na função de evidenciar e fornecer um suporte teórico-prático para a então criada disciplina de Arte e a vivência das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), o Ministério da Educação e do Desporto consolidou, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes se constituiriam em um instrumento de aprofundamento da prática educativa das diferentes áreas de conhecimento.

Como Morandi pontua:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998) destacam que a escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, abrindo possibilidades de apropriação crítica consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 72 - 73).

Nesse sentido, é importante refletir sobre como o professor de dança seria capaz de desenvolver a disciplina, enquanto instigador e transformador de práticas que ressaltem o não dualismo do corpo e da mente e, por outro lado, favorecendo o poder do corpo como elemento propulsor de sua consciência, sensibilidade, responsabilidade e autonomia.

A convocação do corpo, neste momento, salienta a importância de sua consciência como um pensamento em Dança, que respeita e acredita no corpo inserido nas mais diversas ações da contemporaneidade.

Pesquisando o corpo que dança em vários ambientes, pondera-se sobre qual é o corpo do aluno que está no ambiente escolar. Cada corpo é um corpo próprio, resultante das diferentes atuações que lhe são impostas pela sociedade. O movimento corporal que se inicia, quando nascemos, vai se lapidando conforme vivemos. A criança adquire sua autonomia por meio de suas experimentações físicas e mentais, adquirindo mobilidade e liberdade de expressão. A descoberta e a compreensão do corpo iniciam-se pela percepção das sensações que promovem o movimento.

Observa-se, assim, que o corpo existe para o movimento e, por isso, deve-se movê-lo em todas as suas possibilidades, promovendo um equilíbrio entre estrutura mental e corporal. É fundamental, reconhecer no corpo do estudante o papel da escola como desveladora das diferentes histórias, visões e projetos de vida que este corpo percorre, porque:

[...] o corpo não é só biologia, nem só cultura, nem só genética. O corpo é o resultado de sua relação com o ambiente e é isso que se chama co-evolução, pois não é só o corpo que muda e evolui, mas também o ambiente em que o corpo entrou em contato (COSTA, 2007, p. 56).

O desafio de dar ao corpo o significado essencial que ele representa na educação sinaliza seu compreender-fazer por meio das influências sócio-culturais recebidas durante sua vida. Mediante o tempo e o espaço, o corpo, que ainda é livre de informações técnicas específicas, começa a assumir uma identidade, a qual será capaz de determinar sua trajetória no meio em que vive.

Aquele corpo livre torna-se refém da realidade que, por muitas vezes, é também refém de todo o sistema, como Medina (1990, p. 65) pontua quando fala do corpo humano como um suporte de signos sociais:

Cada um é marcado, “carimbado” pelo que é a mãe e o pai; que por sua vez são marcados pelo

próprio trajeto que a humanidade traçou e destinou aos dois, enquanto seres culturais e produtos de uma evolução biológica, histórica e (mais ou menos) humana.

Só iremos compreender este corpo se pudermos entender como este corpo está dimensionado humana, histórica e culturalmente.

Assim a Dança a partir das observações realizadas na escola, poderia deixar de ser inclusa somente nas programações festivas, reproduzindo, através de coreografias, modelos de uma sociedade que privilegia a técnica em detrimento a contextualização. A crítica à função mecanicista e reprodutora da dança, portanto, é fundamentada no olhar conservador e tradicionalista que a sociedade e, por conseqüência, a escola, ainda tem em relação à sua prática.

Para que possamos desenvolver uma licenciatura crítica para a Dança, nosso professor, enquanto intelectual, terá que atingir diferentes esferas da sociedade, no intuito de dar voz ao corpo que, por meio da dança, exprime possibilidades de liberdade e emancipação. Isso, porém, só será possível para aqueles professores que souberem ouvir, sentir e refletir sobre o que os alunos lhes trazem, seja na aula de dança, no intervalo ou fora dos muros escolares.

A formação do professor de dança pode, então, se voltar para uma docência que considere as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, para que a Dança, em si, não seja eternamente vista como uma prática elitista, reprodutora e de cunho unicamente físico, quer dizer, longe de uma prática artística que utiliza a cognição como elemento de valorização e justiça social.

Dessa forma, entendo que uma abordagem crítica-emancipatória aplicada à Dança vai estar focada no desenvolvimento de uma autonomia que produza um saber cultural, historicamente acumulado e fomentado pelas experiências escolares cotidianas.

Vê-se, aqui, a necessidade da reflexão e da comunicação em uma sala de Dança, não desconsiderando a obviedade do agir comunicativo do corpo, mas chamando atenção para a comunicação verbal. Isso porque raramente as vozes dos alunos são ouvidas numa aula de Dança, e seria uma ação adicional agregarmos a força da linguagem verbal à linguagem não verbal, como forma de auxílio ao aluno que precisa falar, comunicar e dividir com seus colegas o processo que envolveu sua experiência artística.

Por isso, através da observação e da análise do Estágio Supervisionado em Dança, proponho uma reflexão do caminho a ser trilhado para práticas fundamentadas na comunicação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Dança como cognição, ainda é pouco conhecida na Educação e para a maior parte da população. As experiências do corpo que pensa e comunica representa, como nos diz Fernando Pessoa, o “abandono das roupas usadas”, da Dança, apenas em sua vertente de lazer ou de repetições ferrenhas em busca de uma técnica corporal perfeita. Desta forma, a prática docente inscreve a Dança numa Educação pela Arte, que se propõe, mais do que fazer bailar, a uma ação concreta, social e política, envolvendo informações que englobam, de maneira especial, o cotidiano dos próprios alunos.

Este trabalho abre assim, possibilidades para que a Dança seja conhecida e apreciada como forma significativa, que é de cultura e educação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COSTA, Maria Virgínia M. O. *O ensino do balé clássico a serviço do corpo cidadão*. In: O ballet sem a realza cai na real. Organização Lúcia Fernandes Lobato. Salvador: 2007.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDINA, João P. S. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. Campinas: Papyrus, 1990.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.



**O que dizem os corpos quando dançam?  
por uma consciência cênico-vivencial**

Teodora de Araújo Alves

**Profª Dra. Teodora de Araújo Alves** é Profª do Curso de Licenciatura em Dança/DEART/ UFRN; Profª do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/DEART/UFRN; Coordenadora do Grupo de Pesquisa GE-CARTE/UFRN (Grupo de Estudos em Corpo, Arte e Educação); Diretora do Núcleo de Arte e Cultura da UFRN.

## RESUMO

O texto apresenta questões acerca de uma consciência cênico-vivencial do corpo no contexto pedagógico e cênico da dança. Para isso, problematiza o quarteto *corpo/percepção/aprendizagem/expressividade*, refletindo especificamente sobre a seguinte questão: a percepção e a aprendizagem da dança possibilitam ao corpo uma consciência cênico-vivencial, tornando-o efetivamente envolvido na/pela cena? Há de fato uma simbiose entre o ser-que-dança e o ser-no-mundo a ponto da dança fomentar e desvelar inscrições de um corpo que se veste de existência ao dançar? Trata-se de uma espécie de convite à vivência e convivência de professores, alunos, bailarinos, intérpretes que, ao lidarem com a dança e seus conteúdos, recorrem à sua história, aos seus anseios, aos seus saberes, a sua condição prosaica e poética de corpos-sujeitos e de corpos que dançam. São estas ambas as condições imbricadas numa dança que permite aos corpos “não esquecerem quem são”<sup>1</sup>.

**Palavras-chaves:** corpo, dança, consciência cênico-vivencial.

## IMERSÕES INICIAIS

O corpo é a nossa condição existencial no mundo, é por meio dele que criamos relações, intervimos, percebemos/conhecemos, nos expressamos. Assim, fenomenologicamente, sem corpo não há percepção e sem percepção não há aprendizagem e expressividade. A percepção se dá pela via do corpo, pois para que ocorra aprendizagem precisamos perceber/incorporar aquilo que nos é proposto como conteúdo de aprendizagem, de modo que somente ocorre aprendizado quando tal conteúdo é percebido, incorporado e expressado. Para Merleau-Ponty (1999), ao perceber as coisas o corpo nelas se envolve, deixando-se envolver por elas. A consciência é, assim, necessariamente vinculação do corpo com o mundo. Não é puro “ser para si”, mas consciência perceptiva, ser no mundo. Portanto, a consciência é percepção e a percepção é consciência.

Foi partindo dessas questões, aqui desenvolvidas a partir de uma abordagem fenomenológica, que apresentamos a discussão acerca da construção de uma consciência cênico-vivencial do corpo no contexto do ensino da dança, considerando o pressuposto de que quando há percepção, envolvimento efetivo com aquilo que vai ser aprendido - no caso a dança e todos os elementos estéticos e existenciais que a envolve em cada aula - ocorre a consciência cênico-vivencial, pois o corpo se envolveu na dança e deixou-se envolver por ela. Trata-se de uma consciência construída no/pelo envolvimento do corpo com o *texto* a ser dançado; com o *espaço* a ser criado-recriado, com o *tempo* a ser construído-reconstruído, com a *intencionalidade* que vem do corpo, que cria *percepção*, que cria *consciência* e se expressa cenicamente,

---

1 A expressão “para não esquecer quem são” é inspirada na fala de um mestre de Folia de Reis ao se referir ao sentido de sua dança. (BRANDÃO, 1993).

distanciando-se assim de um cenário que muitas vezes inclui a dança de maneira repetitiva, imitativa e sujeita prioritariamente a convenções artísticas historicamente perpassadas<sup>2</sup>.

Pensar o ato de dançar pautado em uma consciência cênico-vivencial, significa pensar que o corpo ao dançar desvela muito de si mesmo, de um saber que é seu, advindo de suas idiosincrasias, da sua relação com o mundo e, portanto, da sua capacidade de perceber, dar sentido e significado as coisas

e expressar sua existência relacional nesse mundo. Trata-se de um corpo sujeito da dança e do ato de dançar. Um corpo imerso em um processo de conhecimento e criação artística capaz de fazer emergir seus saberes e fazeres vivenciais.

## **CORPO-DANÇA-MUNDO**

Expressar-se cenicamente com consciência; aproximar a ação, a dança, do próprio sujeito que a manifesta, significa tomar para si o aprendizado e expressá-lo com a convicção de quem o degustou, de quem o saboreou, de quem o sentiu e o vivenciou. Portanto, podemos eleger como um dos passos a serem considerados na perspectiva de uma presença efetiva do corpo-sujeito em cena, o processo metodológico de construção do texto e do contexto da dança, compreendendo que não se trata de um processo linear em que apenas o professor repassa o conteúdo de dança e prontamente os alunos aprendem; ao contrário, trata-se de um sistema complexo de interações e possibilidades metodológicas que poderão conduzir o aluno ao aprendizado. Este precisa se sentir envolvido, conhecedor, problematizador de questões de dança, precisa ser provocado à reflexão, precisa ser co-autor da aula de dança e de um produto cênico quando necessário, ao passo que novas proposições cênico-pedagógicas poderão emergir e tornar cada aula um espaço oportunizador e fomentador de novos saberes-fazeres em dança.

A cena pensada aqui é o próprio espaço de aula e também o espaço cênico para apresentações. Ambas podem ser consideradas como extensão de outras cenas vividas pelos alunos. Cenas cotidianas, cenas festivas, cenas performáticas, cenas acadêmicas, cada uma impregnada de saberes-fazeres advindos das suas diversas dimensões existenciais, isto é, de sua dimensão étnica, cultural, social, biológica, mítica, entre outras que poderão contribuir com o aprendizado em dança. Nesse contexto, o que há é um processo vivencial com a dança que se confunde com um processo efetivamente corporal, onde o sujeito da ação age efetivamente, lança questões, problematiza as recebidas, busca conhecer, se envolver e compreender a dança e aquilo que a cerca através de variados caminhos, vivências, olhares. Nessa trajetória é permitido, como nos diz Morin (1986,1998) sermos prosaicos (sujeitos da técnica, da leitura, do texto, da escrita) e sermos *demens e ludens* (sujeitos da poética, da fluidez, da criatividade, dos sonhos, dos devaneios e das realizações criativas).

Na atualidade surge a busca por uma poética que envolve a diversidade, a pluralidade, a complexidade, o fluxo, a descontinuidade, o ruído, o sublime, a busca por um sentir não desprovido de um pensar. O corpo não separado do sujeito, ele sendo o sujeito e por isso pode denunciar, questionar, discordar, expressar aspectos da sua existência, do seu cotidiano – de modo artístico, poético, estético. Refletir sobre essa

---

2 Questões dessa natureza são tratadas em outras pesquisas da autora, a saber: ALVES (2009; 2008; 2006;).

questão é imprescindível para não cairmos em armadilhas, modismos ou alienações frente à criação artística e ao ensino da dança. Não se trata de trilhar um caminho em função de uma tendência, mas de se ter consciência de cada passo dado, uma consciência que conforme vimos emerge na percepção, no envolvimento, na relação corpo-dança-mundo.

## **PROPOSIÇÕES EMERGENTES**

Tomando por base as reflexões anteriores acerca da percepção e da aprendizagem na dança possibilitar ou não ao corpo uma consciência vivencial ou poderíamos denominar ainda de uma consciência cênico-perceptiva, tornando-o envolvido na e pela cena, compreendemos que o aluno de dança, o bailarino, o ator ou o bailarino-intérprete estará “inteiro” em cena, e não como suporte de um texto ou de uma coreografia, quando o mesmo se sentir parte do próprio texto e, portanto da própria dança na medida em que o texto e a dança sejam significativos, possuírem um sentido para ele, despertarem eco em vossos corpos, em si próprios. Há presença cênica, quando há percepção, construção de conhecimento, mudança de atitude, aprendizado. Recursivamente, esse processo ocorre, quando o sujeito está envolvido, é partícipe da construção cênica. Quando não estamos inteiros numa situação, dificilmente a compreendemos, a percebemos e a expressamos com clareza. Cenicamente, vemos muitas vezes corpos que tentam dizer algo e não conseguem expressar com certa convicção, com certa verdade. Falta um entrelaçamento da cena com o próprio ser cênico, não necessariamente de cada um ser em cena exatamente o que é cotidianamente, mas de ser e expressar aquilo que se tornou significativo, perceptível, apreendido por cada um antes e em cena. Construir uma presença cênica, ter um *corpo-em-vida* (BARBA, 1995), ter uma maior “consciência-corporal” depende de como o processo criativo, cênico e educativo se desenvolve. A consciência de um corpo, que ao estar em cena, torne presente as coisas, de forma sensível, a partir do corpo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Assim, no campo da arte e da educação, e especificamente em relação ao ensino e a vivência da dança, o que nos interessa é evidenciar que ela é susceptível a se tornar um instrumento de conservação - quando limitada a padrões pré-estabelecidos, a ditames de modelos já existentes - quanto pode se tornar prática de transformação pessoal e social, portanto de aprendizagem significativa, crítica e poética. Para que seja transformadora é necessário que ela seja efetivamente corporal, que envolva o sujeito da dança, que produza aprendizagens corporais, afinal como nos lembra Assmann (1998), a aprendizagem é um processo corporal.

Não negar o corpo, não negar a vida, trabalhar o contexto cênico como extensão da vida, significa não excluir o sujeito da ação e as ações do sujeito, não o desvinculando de suas referências, de suas vivências nos “múltiplos contextos cotidianos” (SANTOS, 1995), enxergando, inclusive, a capacidade de imanência e ao mesmo tempo de transcendência que existe no cotidiano e no corpo. E isso significa perceber as várias maneiras de ser/fazer presentes no contexto vivencial de cada sujeito (CERTEAU, 1994).

Caminhando nessa direção, a escola e os diversos espaços cênicos e educativos poderão ser nutridos e ao mesmo tempo nutrir uma dança que não esteja apartada do ser que dança, ao contrário, juntos acolhem e permitem que os corpos falem de si ao dançarem e que dançam para não esquecer quem são.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Teodora. *Heranças de corpos brincantes: Saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras*, Natal, RN. EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

ALVES, Teodora. *O corpo no contexto da arte: Uma tessitura epistemológica*.

Relatório de pesquisa apresentado ao CNPQ. Natal, RN, 2008.

ALVES, Teodora. *Poéticas corporais nas artes cênicas: interfaces entre corporeidade, processos cênicos e saberes culturais*. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPQ. Natal, RN, 2009.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

BARBA, Eugênio & SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. Dicionário de antropologia teatral. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é folclore*. São Paulo. Brasiliense, 1993.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1995.

# **Corpo Contemporâneo – Caminhos para a Versatilidade**

Vivian Vieira P. Barbosa

**Vivian Vieira P. Barbosa** é professora Substituta do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestranda em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense – UFF e Bacharel em Dança pela UFRJ.



## RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a utilização de técnicas abertas na formação de bailarinos contemporâneos, a partir da leitura de alguns autores, da experiência artística da autora, de sua discência e docência junto ao curso de Bacharelado em Dança da UFRJ e da utilização da Teoria Fundamentos da Dança (TFD) – criada pela Professora Emérita da UFRJ Helenita Sá Earp.

**Palavras-chaves:** Ensino de dança; Dança Contemporânea; Técnica aberta; Teoria Fundamentos da Dança.

Ao longo dos tempos, a dança vem recriando seus próprios paradigmas a partir de idéias muitas vezes emprestadas de outras áreas de conhecimento. Em seu ensino, fica claro que as mudanças na filosofia da educação implicam em mudanças na transmissão de seu conhecimento.

De um ensino bancário (Freire, 1987) ao psicologismo e espontaneísmo (Marques, 2003) na educação, diversos modos e filosofias foram experimentadas no ensino da dança e são utilizadas até hoje sem que haja, ainda, um real consenso entre estas vertentes.

Pensando em encontrar um ponto de equilíbrio dentre as mais diversas correntes – educação tradicional, educação moderna e educação pós-moderna – é que se discute a idéia de uma formação em dança que ofereça um instrumental técnico para o desenvolvimento das qualidades motoras dos bailarinos ao mesmo tempo em que estimula sua potência criativa e autonomia, dentro do contexto da arte contemporânea ou pós-moderna.

Para tanto, escolhemos a Teoria Fundamentos da Dança (TFD) – criada por Helenita Sá Earp<sup>1</sup> – como fio norteador deste ensino de dança que se utiliza do conceito de técnica aberta, sustentando-se assim, neste mundo de diversidades que a arte contemporânea nos sugere.

Segundo Dantas (1999:32) “O corpo humano não é referendado somente pelas suas condições biológicas. O corpo é sempre construído.” E se o corpo é sempre construído, ele é moldado aos exercícios que lhe são oferecidos, estando sempre mais apto a executar o que já executa, a pôr para fora o que já foi processado, deglutido, digerido.

Historicamente, o ensino da dança tem correspondido diretamente ao produto artístico criado. Se o resultado é um balé clássico, o ensino é pautado em aulas de balé clássico; se o resultado é sapateado: aulas de sapateado. Mas, e se o resultado for inesperado? Se for enigmático? Incerto? Híbrido? Inovador?

O corpo é construído de acordo com valores, padrões e ideologias sociais, estéticas e políticas. Como seria então preparar o bailarino para estar aberto, apto e receptivo para as mais diversas formas de fazer

---

1 Professora Emérita de Dança pela UFRJ. Introdutora da dança no currículo das universidades brasileiras em 1939. Coordenou cursos de Pós-graduação Lato Sensu, de 1941 até 1980, onde formou inúmeros profissionais que disseminaram a dança moderna pelo país. Coreógrafa e diretora artística da Cia de Dança Helenita Sá Earp, onde representou artisticamente a UFRJ no Brasil e no Exterior. Foi marcada pelo vanguardismo de suas obras coreográficas.

e pensar a dança na atualidade?

Para muitos, a dança contemporânea já representa um modelo fechado de arte, se não na criação artística, pelo menos em seu ensino. Formas e conteúdos são repetidos incontáveis vezes, sem que uma real reflexão acerca das práticas desenvolvidas em aula seja feita.

No contexto acadêmico, é muito comum discutirmos sobre o aperfeiçoamento técnico de bailarinos. Alguns questionamentos têm surgido, tais como: os modelos de movimento dados em aula devem ser determinados *a priori*, ou não? O que estes bailarinos vão dançar? Qual trabalho técnico é mais adequado para determinada proposta estética? Tais discussões são sempre polêmicas, pois ainda encontramos defensores fervorosos da utilização de técnicas fechadas de dança para a formação de bailarinos contemporâneos, e mais ainda, existem os circuitos de dança, que, de certa forma, ditam o que é moda, o que é “bacana” ser aprendido e ensinado.

No entanto, se pensarmos a dança enquanto uma gama infinita de possibilidades veremos o quão limitado é oferecer aos nossos estudantes uma prática restrita a padrões pré-estabelecidos. E para deixar de restringir a prática e conseqüentemente o pensamento em dança, torna-se necessário mergulhar na idéia de liberdade não só na criação coreográfica, mas também no ensino formal de dança.

Sob esta perspectiva, o ensino de dança colocaria alunos e professores no lugar de criadores, poetas do movimento, sem perder de vista o objetivo crescente de lapidar as habilidades motoras de forma aprofundada, detalhada e criativa.

Helenita Sá Earp (Motta, 2006), influenciada pela libertação proporcionada pelos fundadores e precursores da dança moderna no início do século XX (Isadora Duncan, Rudolf Von Laban, Dalcroze, entre outros), desenvolveu suas pesquisas em dança, criando então o Sistema Universal da Dança – SUD – atual Teoria Fundamentos da Dança (TFD). Em seus estudos, Earp desenvolveu todo um arcabouço que dá sustentação a um ensino de dança comprometido com a pluralidade e diversidade da arte moderna e pós-moderna, através do conceito de técnica aberta.

[Helenita Sá Earp] estabeleceu uma série de críticas às formas de ensino e criação de dança acadêmica e estereotipada. Seus argumentos pautaram-se no fato de que estas comprometiam o desenvolvimento do potencial artístico e criativo inerente à capacidade do ser humano para a dança (GUALTER, 2000: 27)

Longe de ser uma demagogia ou utopia da educação, o conceito de técnica aberta pode se aplicar a diversos contextos, preparando as habilidades motoras de forma criativa, através da utilização da TFD enquanto ferramenta.

A Teoria Fundamentos da Dança considera a necessidade de um eixo norteador [para a dança] que, sendo um instrumento racional, não cristalice quantitativamente e, simultaneamente, possa potencializar a criação através das possibilidades infinitas do movimento. (MOTTA, 2006:51/52)

Acredita-se que, conhecendo as possibilidades de variação do movimento em sua forma, espaço, força e tempo, podemos desenvolver, pedagogicamente, diversas formas de abordar variados temas, em diferentes contextos. Para longe de uma educação cristalizada, os estudos da Professora Helenita Sá Earp

propõem uma recriação constante da própria técnica, daí o termo “técnica aberta”.

[A técnica] é um saber fazer que pode ser continuamente reinventado, tornando-se um formar. Pois como bem ressalta Pareyson (1993), o fazer torna-se um formar não quando se limita a executar algo já planejado, a aplicar uma técnica já predisposta ou a submeter-se a regras já fixadas, mas quando, durante o processo de transformação da matéria, a concepção, o planejamento e a execução são ações concomitantes; quando as regras são definidas durante o ato criador e quando o fazer inventa o próprio modo de fazer. Este processo de invenção do modo de fazer permite uma constante recriação da técnica. (DANTAS, 1999:31)

Pensar a técnica desta forma implica em um constante exercício criador no qual, primeiramente, o próprio professor se insere, levando em seguida, seus orientandos a mergulhar e estudar sua própria criação, seja de forma diretiva – através de modelos de movimento que o professor cria – ou não-diretiva – através da experimentação dos alunos sob a orientação do professor.

Neste sentido, o papel do professor enquanto pesquisador e, principalmente enquanto artista torna-se decisivo para que a aplicação de técnicas abertas seja viável e coerente. Pois aqui, não se trata de reproduzir modelos pré-fabricados, mas sim de criar e investigar novos modelos, novas técnicas, a partir de um entendimento profundo, que considere tanto a conexão das forças expressivas e criativas, como os aspectos motores que movem o corpo que dança. Trata-se de um processo normativo e ao mesmo tempo intuitivo do educador, que, em suas descobertas, dá acesso à descoberta de seus estudantes, de forma instigante e diversificada. Entretanto,

A idéia de liberdade que emana na dança não significa falta de técnica. A execução dos movimentos tem que ser perfeita, embora estes sejam combinações sem limites quantitativos. Mas seja qualquer o movimento tem de haver qualidade, qualidade não se adquire repentinamente por ‘push button’. É necessário trabalho físico individual. Primeiro o domínio muscular do corpo. Para isso é mister a percepção do detalhe, é imprescindível uma gradação de dificuldades, é determinante a elaboração de um sistema de aprendizagem lógico, de complexidade crescente (EARP, 1954, p. 37).

No entanto, o ensino de dança baseado na TFD pauta-se não somente numa pesquisa aprofundada sobre os Parâmetros do Corpo: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo; mas também na abertura do ensino às mudanças surgidas na arte e no mundo pós-moderno e na inclusão e atravessamento de outras áreas de conhecimento e de outros valores culturais e estéticos. Pois, já que “As técnicas corporais [sempre] implicam uma estética.” (Strazzacappa, 2006, p. 46), que também dentro do ensino da dança possamos criar novas estéticas, dialogar com antigas estéticas, e que possamos oferecer a possibilidade de criar um “corpo polivalente”, “invisível” (Strazzacappa, 2006, p. 49) e versátil para uma dança tão diversa quanto podemos ver hoje.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANTAS, Mônica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

EARP, Helenita Sá. *Noticiário*. In *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*. Ano VIII, n. 8, 1954-1955. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1945. Disponível em: <http://www.ceme.eefd.ufrj.br/docs/mdenefd.html>. Acessado em Maio de 2009.

GUALTER, Kátia. in *I Coletânea de Artigos do Departamento de Arte Corporal*. Papel Virtual: Rio de Janeiro, 2000.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Maria Alice. *Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas*. Niterói: UFF/ IACS, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Entre a Arte e a Docência: A Formação do Artista da Dança/Márcia Strazzacappa e Márcia Morandi*. – Campinas, SP: Papyrus, 2006.







