

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
ROSA, G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GILBERTO, Icle (org.). Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola - volume 2.
Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

Oito razões para ensinar dança na escola

ISABEL MARQUES

para Mariazinha Fusari

No ano de 1996, defendi minha tese de doutorado na Faculdade de Educação da USP sobre o ensino de dança no mundo contemporâneo. Tive o privilégio de ter em minha banca a Professora Dra. Mariazinha Fusari, arte/educadora, pesquisadora e pioneira na luta pela arte na escola no Brasil.

Ainda tenho em meus ouvidos a voz de Mariazinha perguntando-me: “e a escola, Bel, a escola? Vamos falar mais da escola [...]”. Essa fala de Mariazinha, essa voz suave e intensa, nunca parou de ressoar dentro de mim, mesmo após sua morte inesperada. E a escola, Isabel, a escola? Continuo perguntando-me e, a cada fase de minha vida, respondendo a essa pergunta de maneiras distintas.

Quando comecei a trabalhar e a pesquisar o ensino de dança nas escolas de São Paulo (1987), não havia tantas ONGs, Pontos de Cultura, Institutos de Arte, Companhias de Dança, Projetos Sociais, Projetos Vocacionais, Assentamentos, Escolas Municipais de Dança que se dedicavam ao *ensino* de dança como encontramos hoje em dia Brasil afora. O ensino de dança, de certa forma, estava restrito às Academias de Dança (ou de Ballet) e começava incipientemente a tomar corpo nas escolas municipais da rede pública de São Paulo.¹ As questões e justificativas para introduzir a dança nas escolas eram, para mim, claras e diretas.²

¹A introdução oficial da Dança no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se deu na gestão Paulo Freire (1989-1992). Há outras experiências anteriores, como em Salvador, por exemplo, em que o processo de introdução da dança no currículo já estava em curso nessa época.

²Estas discussões, mais elaboradas, estão em minha pesquisa de Mestrado (1989) e no artigo “Dançando na Escola”, publicado em livro homônimo, pela Cortez Editora (2003).

"ESCOLA QUE TEMOS, E NÃO ESCOLA QUE QUEREMOS."

Hoje, passados mais de 20 anos, diante da proliferação de lugares, situações e oportunidades para aprender dança, volto a me perguntar: o que a escola tem a oferecer para o diálogo com a dança? O que diferencia a escola das ONGs, dos Pontos de Cultura, dos Assentamentos, das Cias. de Dança, dos Projetos Vocacionais? O que primordialmente cabe à escola – e somente à escola – no que tange ao ensino de dança? Por que continuar pensando, refletindo e investindo na construção de programas curriculares de dança nas escolas se, em outros espaços, a dança está tão presente, e, às vezes, recebendo muito mais incentivo, reconhecimento e até mesmo mais verba? Enfim, “e a escola, Bel, a escola?” [...].

Não foi difícil chegar a uma grande lista de justificativas que teoricamente faz com que o ensino de dança pertença, eminentemente, ao ambiente escolar, às situações pedagógicas, às redes de relações que por excelência a escola pública³ pode – e deve – oferecer. Difícil mesmo foi compor essa rede pensando nas escolas públicas que temos, e não na escola que queremos.

Entre sonho e realidade, optei neste artigo por sonhar, por apontar caminhos, por vislumbrar possibilidades que podem ser referenciais para esse sonho se tornar realidade. Optei, todavia, por sonhar de olhos e ouvidos abertos, para ouvir não somente a voz de Mariazinha soprando em meus ouvidos, mas para ver e dialogar com ideais e concretudes que a escola realmente oferece.

Acesso. Continuidade. Ampliação. Organização. Inter-relação. Crítica. Compromisso. Transformação. A escola oportuniza acesso à dança. A escola garante a continuidade de projetos de dança. À escola cabe a ampliação de conhecimentos na área de dança. Historicamente é papel da escola organizar currículos em que a dança esteja presente. A escola é o lugar por excelência para que inter-relações críticas e transformadoras ocorram de forma compromissada entre a dança, o ensino e a sociedade.

³ Tomarei aqui a escola pública como referencial de discussão, embora, em muitos casos, as redes privadas de ensino insiram-se no mesmo patamar de discussão.

Acesso

A escola é um bem público, a escolarização é obrigatória, a educação é um direito garantido por Lei. A função social da escola é primordialmente estabelecer relações com o conhecimento e, por isso, promover acesso universal a ele, por direito. Dessa forma, cabe também à escola dar acesso à dança, forma de conhecimento, linguagem artística. Cabe à escola dar acesso à dança como arte.

As instituições escolares são lugares por excelência de transmissão, articulação, construção e transformação do conhecimento – a escola existe para trabalhar as relações que se estabelecem entre as pessoas e o conhecimento, essa é sua função social; as instituições escolares foram criadas com o objetivo de sistematizar, organizar, difundir e construir conhecimento; elas são mantidas pelo poder público – e pelos impostos da população – com essa finalidade.

Em outros espaços não formais ou informais em que a dança é ensinada, nem sempre o acesso a ela se dá tendo como pressuposto que a dança é linguagem artística, portanto forma de conhecimento, arte. Fora da escola, a dança é constantemente ensinada com propósitos terapêuticos, como forma de manifestação religiosa, entretenimento ou lazer; a dança é difundida como oportunidade de sociabilização, possibilidade de vivenciar emoções, extravasar sentimentos. Nos dias atuais, há forte tendência em trabalhar a dança como alternativa para exclusão social.

Não que todas essas formas de acesso à dança não sejam importantes e não tenham seu valor nos contextos em que acontecem. No entanto, em todos os casos citados acima, o acesso à dança como arte se dá por vias tortas, os processos de ensino e aprendizagem da dança nem sempre são direcionados para os canais da linguagem artística, do conhecimento. Em outras palavras, a dança e seu ensino acabam sendo meios para e não importantes em si.

Na escola, ao contrário, o acesso à dança pode e deve se dar como linguagem artística, imprimindo sua importância em si nos processos sociopolítico-culturais. A linguagem, afirma Henry Giroux (1990)

a escola
o dever
da escola
dança
na escola

[...] tem um papel ativo na construção da experiência e na organização da legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade" (p. 8). O acesso à dança como linguagem, portanto, expande criticamente as possibilidades da dança contribuir, por seu valor *em si*, com as dinâmicas das interações sociais.

A dança na escola não é uma alternativa para exclusão social, mas, se trabalhada como linguagem, oferece *em si mesma* caminhos para que a comunidade escolar seja coautora na construção do mundo em que vivemos. A autoria do mundo, completa Donald Macedo (1990), implica a apropriação da linguagem para que possamos compreender e (re)criar textos e contextos sociais.

Ao ensinarmos e aprendermos a dança como linguagem, estaremos também nos apropriando de mais uma forma de *ler* o mundo: ler o mundo do ponto de vista de nossa corporeidade, das relações corpo/espazo/tempo. Não aprendemos dança "para" ler o mundo, mas efetivamente *dancando* – produzindo, apreciando, contextualizando dança – temos a oportunidade de vivenciar tempos e espaços que nos permitem outras leituras de mundo.

Ler é decodificar, compreender, perceber, articular e reorganizar signos – criar e recriar possibilidades de existência. À escola compete ensinar e aprender a ler o mundo, a solidarizar-se e comprometer-se com ele (Freire, 2009). A linguagem da dança é uma dessas formas de ler o mundo, solidarizar-se e comprometer-se com esse mundo.

Continuidade

Os alunos vão, a escola fica. A gestão muda, os professores permanecem. Se os professores saem, as aulas e os programas continuam. A continuidade dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas é garantida por Lei, as propostas de ensino, pelos de currículos e programas. Ao contrário de muitos programas sociais ou até mesmo governamentais fora da escola, nas escolas públicas, salários não falam, o calendário não muda inadvertidamente, a verba não acaba e patrocínios não são retirados. Por essas razões, a dança na escola não

é mais um episódio assessorio e divertido que poderá ser substituído por outra moda, por outra vontade dos patrocinadores, por outro interesse passageiro dos alunos.

A continuidade é um grande privilégio da escola pública: privilégio de poder acompanhar o desenvolvimento e o crescimento dos alunos, de rever e avaliar projetos ao longo dos anos, com diferentes turmas, privilégio de amadurecer e aprimorar propostas e ações pedagógicas junto à equipe escolar e a comunidade. A continuidade é um dos primeiros passos para a construção de relações que não sejam efêmeras ou vazias, mas sim críticas, dialógicas e éticas e, sobretudo, historicizadas.

A premissa de continuidade de processos de ensino e aprendizagem nos traz a possibilidade de ressignificar histórias: as histórias das danças, as histórias dos alunos, dos professores, as histórias das instituições de ensino. Considerando que a história marca o encontro entre gerações precedentes e a nossa (Benjamin, 1985), não há melhor lugar do que a escola, em contínuo encontro entre gerações, para ressignificar histórias vividas, percebidas e imaginadas⁴ de seus interlocutores sociais – alunos, professores, pais, equipe técnica etc.

Na escola, em função da possibilidade de continuidade de projetos e programas, há também possibilidade concreta de que o passado dialogue com o presente; há também espaço para que vivências e experiências presentes planejem e interfiram em projetos futuros. Na escola, o trânsito constante entre passado/presente/futuro não é só recomendável, ele é possível e viável. Encontros de gerações, de diferentes cronologias de programas e projetos, de afetos e sonhos podem construir redes de relações espagotemporais que garantem o fluxo e uma tessitura histórica comprometida com o bem comum, ou seja, com a ética.

O único risco é a continuidade virar sinônimo de imobilidade de cristalização, de tédio. A rotina da escola pode transformar esse grande potencial de historicização da dança/mundo em mera repetição de atividades e exercícios de dança. Isso geralmente acontece

⁴ Ver Marques (2010) para discussão sobre espaços vividos, percebido e imaginados.

dança como linguagem

proporciona a gestão democrática

quando a dança é entendida, por exemplo, como habilidade física ou ainda somente como aquisição de códigos (que vão do balé às danças brasileiras). A resposta pedagógica mais comum que se dá às propostas de aquisição de habilidades e códigos é o olhar somente para o passado – no qual se localizam as regras, os códigos a serem seguidos e repetidos acriticamente.

Rarissimamente, quando a meta do ensino de dança é a aquisição de códigos, há preocupação em dialogar com os corpos presentes, desconstruindo verdades universais e/ou problematizando a história da dança incorporada nesses códigos para realização de projetos futuros. A continuidade, caso se dê somente por meio de reprodução de técnicas e códigos do passado, vira continuísmo, isola processos, cristaliza corpos e danças – não se movimenta, não dança, não educa.

Ao contrário disso, na escola existe a grande possibilidade para que essas histórias das danças – dos códigos às propostas abertas de criação – sejam trabalhadas em diálogo com os corpos presentes dos alunos, projetando e recriando futuros. Ao contrário de escolas de dança,⁵ a escola pública formal tem a possibilidade e o dever de revisitar criticamente o passado (os códigos já estabelecidos) e de propor relações críticas entre histórias e vivências presentes, de corpos de alunos presentes na perspectiva de abrir diálogos com o futuro (Marques, 2008).

Se o compromisso primeiro da escola é com o conhecimento e o conhecimento não é estático, a continuidade de encontros e de projetos/programas de forma não cristalizada deveria estar implícita às ações escolares e, portanto, ao ensino de dança na escola. A possibilidade de continuidade de processos de ensino e aprendizagem de dança é uma premissa da escola pública frente à construção processos históricos.

⁵ Refiro-me às escolas de dança (públicas ou privadas) que se dedicam somente ao exercício de formação – balé clássico, dança moderna, danças populares etc.: raramente essas escolas se preocupam com a resignificação desses códigos, dando ênfase na reprodução dos mesmos na intenção de perpetuação qualificada do passado.

Ampliação

Paulo Freire (1983) sempre insistiu que a cultura consiste em criar, não em repetir. Esse argumento vale também para a dança: criar ou repetir? Criar é ampliar – fazer crescer, ir além do senso comum, do dado, do fornecido. À escola cabe, por excelência, o compromisso com a ampliação do conhecimento e não com sua repetição, como tão comumente acontece. Não afirmo que a ampliação do conhecimento não seja possível em outros projetos e lugares em que a dança é ensinada, mas, nas escolas, essa questão seria, a rigor, indiscutível.

Assistimos em muitas escolas às aulas de dança que propõem somente a reprodução de repertórios (“coreografias”), o aprendizado de passos, o treinamento do corpo. Esses repertórios, passos e treinos vão dos ensaios pontuais da Quadrilha ou do Coco às danças da mídia, passando pelas coreografias de hip hop e de jazz. Nesses casos, crianças, jovens e adultos acabam por decorar e reproduzir danças e seus passos, reduzindo-se ao *fazer* dança – e reduzindo esse fazer ao copiar e ao executar danças.

Essa forma de ensinar e de aprender dança compromete o aprendizado da dança como *linguagem*, pois não possibilita outras formas de *ler* o mundo: a dança/arte. Vale nesse ponto lembrar que o papel da escola é o de ampliar, inclusive, o próprio conceito de leitura. A leitura do mundo não se faz somente pelas lentes da língua portuguesa, mas também pelas múltiplas linguagens artísticas, entre elas, a da dança, conforme já vimos (Marques, 2010).

Em outros lugares que não seja a escola, lugares, por exemplo, em que a dança é ensinada e aprendida sem a interlocução do professor e/ou de programas de ensino e aprendizado formal, o que mais se vê ainda é a mera reprodução dos saberes do corpo: repertórios, passos, técnicas. Isso vai das rodas de amigos em que as danças urbanas são compartilhadas às entradas nas rodas de capoeira orientadas por um mestre.

Amigos, colegas, mestres ou até mesmo os aparelhos de TV (no caso das danças da mídia) não têm como função social a ampliação do conhecimento, professores sim. Essa ampliação de conhecimento se

dá no momento em que os saberes sistematizados pelas redes escolares podem ser expandidos. No momento em que a dança não é mais compreendida um mero *fazer* (dançar), mas também, *entrelaçado a esse dançar*, compreende a fruição, a leitura (assistir a manifestações de dança), as histórias das danças, o conhecimento da dança é ampliado.

Na década de 1980, a arte/educadora Ana Mae Barbosa defendeu o ensino de Arte que não fosse, justamente, restrito ao ateliê, ao fazer artístico. A autora (1991, 2010 etc.) desde então desenvolve a Abordagem Triangular para o ensino de Arte em que esse fazer dialoga, de forma não hierárquica, com a apreciação/leitura e a contextualização/história da arte. Essa proposta implica que

[...] uma história crítica se estabeleça como parâmetro para formação de artistas e professores de Arte. Uma proposta de história crítica, ou de uma crítica histórica, que evite modelos canônicos de análise e interpretação, que fuja dos modelos explicativos e hegemônicos e que não tome como categorias *a priori* a ideia de trabalho prático (que existiria sem teoria) e trabalho teórico (alienado de uma existência no mundo material). (Oliveira, 2010, p. 48)

Ampliados, ou seja, não restritos aos repertórios, aos passos e/ou ao aprendizado de técnicas, a dança ganha outra dimensão nas histórias de vida de alunos, professores, pais e comunidade: ampliado, o conhecimento da dança também pode ampliar a compreensão e os diálogos das relações entre a linguagem da dança e sociedade em que vivemos (Marques, 2010).

Organização

Organizar o conhecimento. A escola tem função de organizar – sistematizar, avaliar, ressignificar o conhecimento universal. A sistematização e a avaliação do conhecimento são palavras que a sociedade civil (ONGs, Cias. de Dança, Projetos Sociais etc.) “empurra” para a escola, encarregando-a de dar conta desse pressuposto fardo. Sistematização é coisa de escola. Avaliação é coisa de escola. Currículo

é coisa de escola. A sociedade civil em geral se exime dessa função, justamente, para não se parecer com a escola, lugar, hoje, depreciado e desfuncionalizado.

Isso se dá, provavelmente, porque tanto “sistematizar” quanto “avaliar” (organizar) são entendidas somente do ponto de vista do senso comum – e do já vivido por muitos, inclusive, dentro da escola: a sistematização e a avaliação são equivocadamente entendidas como formas de punição normativas e burocráticas; julgamentos universalizantes, classificatórios e excludentes. No que tange especificamente à arte e a seu ensino, o senso comum impera de forma ainda mais voraz, pois a arte, dizem, deve ser “livre”, “subjetiva”, “sem fronteiras” – a sistematização e a avaliação do conhecimento, seriam, portanto, desnecessárias, “coisa de pedagogo”.

A sistematização do conhecimento é, na verdade, um dos grandes trunfos para que a escola não se torne esvaziada de sentido, para que o conhecimento não se torne um brinquedo gratuito que se apresenta displicentemente em propostas de *laissez-faire*. À escola formal não cabe combinar um punhado de atividades “legais” que apaziguem os alunos, tampouco fornecer um banco de situações didáticas que serão copiadas e reproduzidas por todos os professores, indiscriminadamente. À escola cabe encontrar laços e traçar relações críticas e éticas entre atividades propostas para que as mesmas permitam o acesso, a continuidade e a ampliação de conhecimento tecidas com as redes sociopolítico-culturais – isso é possível por meio da sistematização do conhecimento.

À escola cabe também a avaliação do conhecimento (o que os alunos aprenderam?), das propostas pedagógicas (as propostas fazem sentido, foram interessantes, geraram conhecimento?), da gestão. A avaliação na escola, em suas diversas instâncias, tem papel fundamental de não permitir que acessos sejam negados, que processos sejam estagnados, que ampliações do conhecimento sejam interrompidas.

No entanto, a avaliação também é entendida pelo senso comum de forma arbitrária e vazia, resumindo-se à atribuição de notas, a

formas de castigo, de promoção ou ainda como práticas que desmotivam os alunos. A sociedade civil mal informada raramente entende a avaliação como uma prática de problematização (levantar questões), de devolutivas, de oportunização de diálogos, de indagação sobre os processos. Avalia-se para transformar os cotidianos.

De fato, o ato de avaliar, nos propõe Vani Kenski (1991), está presente na vida educacional em todos os momentos, pois estamos constantemente tomando decisões. As tomadas de decisão, explicita a autora, são decorrentes de avaliações/julgamentos provisórios que definem atos, atitudes, escolhas – a avaliação guia a tomada de decisão e estamos permanentemente tomando decisões, ou seja, avaliando. No caso da escola, essas decisões são – devem ser – conscientes, intencionais, éticas. A avaliação formal, portanto, permite que os processos de ensino e aprendizagem não sejam arbitrários, tendenciosos, ingênuos ou antiéticos.

Sistematizado e avaliado constantemente, o ensino de dança pode ir além dos passos, das reproduções, das festinhas, dos espetáculos impostos pelos patrocinadores ou pela candidatura dos gestores. Ao contrário do que pensa o senso comum, a sistematização e a avaliação constantes e em movimento é que podem libertar o artista em seu infinito poder criador.

Inter-relação

O mundo contemporâneo se configura e opera nas/pelas redes de relações, “vivemos atualmente em uma cultura de redes comunicacionais que vem alterando não somente as relações [entre pessoas], mas também as relações [entre pessoas/conhecimento]” (Marques, 1999, p. 92). Essa é umas das grandes funções da escola atual e de seu compromisso com o conhecimento: relacionar, articular, tecer redes. De fato,

se considerarmos que nossos corpos são em si mesmos redes de sentidos, de discursos, de afetos e de significações plurais, a proposta de articulação já estará necessa-

riamente em sala de aula [de dança]. No entanto, precisamos, como professores, permitir, incentivar e dialogar intencionalmente com essas redes corporais articuladas e fluidas, e nem sempre isso acontece (Marques, 2010, p. 203).

As relações são reflexivas, consequentes, transcendentais, temporais, afirma Paulo Freire (1982), as relações são transformadoras, contínua. A escola tem como função social proporcionar, estabelecer, questionar e criticar as diversas relações entre o conhecimento e o mundo.

Susan Stinson (1998) completa esse raciocínio dizendo que o ensino de dança, para que se torne significativo, clama pelo agrupamento, pelos relacionamentos múltiplos. Relacionamentos que tecem redes entre teorias e práticas; formam teias entre o fazer, o apreciar e a história da arte (Barbosa, 1991); interligam as práticas de improvisação com as possibilidades de composição e os repertórios, entrelaçados aos estudos da linguagem (Marques, 2010).

A escola constrói pontes e redes formais e intencionais entre os saberes (conteúdos), os outros e o mundo, ou deveria ser capaz de construí-las. Na escola, a “outridade” (Paz, 1982) torna-se possível: pode-se ouvir a voz do outro traçando relações com as nossas próprias vozes nos corpos dançantes. Para isso, é preciso acesso, continuidade, ampliação do conhecimento, organização. A escola dispõe de tudo isso, ou deveria dispor.

Não que isso não aconteça e não possa acontecer nas ONGs, nas Academias, nos Pontos de Cultura, nas Cias. de Dança ou em Projetos Vocacionais. A escola, no entanto, é o lugar por excelência para que o conhecimento seja o *interlocutor* dessa outridade, para que os saberes da dança sejam elos de relações entre as pessoas. A escola é também um lugar por excelência da construção de encontros, da dialogicidade, das possibilidades de construção de redes de relações significativas.

Nessa linha de raciocínio, vale lembrar também que, somente na escola, a possibilidade inter-relação entre as diversas linguagens pode ser um fato, pois há na escola, necessariamente, profissionais

ÉTICA

conhecedores das diversas linguagens. As relações entre as linguagens da Arte, Ciência, Matemática, História, etc. têm foro privilegiado para serem acessadas, expandidas, aprofundadas e sistematizadas em projetos escolares.

Crítica

educar
Educar é impregnar de sentido (Freire, 1998). Para isso, educar pede clareza de propostas, amplitude de visões, profundidade das relações. O ato de educar compreende nitidez, direcionamento, transparência nas aulas e nas relações; grandeza, generosidade, altruísmo no ensinar e no aprender; densidade, ação e compromisso com o conhecimento e com a educação. Ser crítico, diz Terezinha Rios (1995), é justamente isso, é olhar com clareza, amplitude, profundidade para essas relações.

ser crítico
Ser crítico não é ser impertinente, colocar defeitos, constringer ou estagnar relações e discussões. Ser crítico é poder olhar à distância, como um bom diretor de cena; buscar outros pontos de vista, como um bom coreógrafo; abrir-se para novas ideias, como um bom intérprete; fazer escolhas éticas, como um bom ser humano; ir além da passividade, como um bom cidadão.

Ser crítico requer saber olhar o mundo por meio de várias lentes. Lentes de diretor, de coreógrafo, de intérprete, de ser humano, de cidadão. Saber olhar a dança por meio de várias lentes e não somente por meio das lentes das técnicas codificadas, ou dos experimentos vazios de improvisação, ou dos repertórios, ou das ações preparatórias para o corpo, ou das histórias e saberes sobre a dança – mas por meio de todas elas, relacionadas de forma clara, ampla e profunda. Na verdade, esse pode ser o papel de qualquer instituição de ensino, projeto ou profissional que trabalhe com o ensino de dança. Mas esse *deve* ser o papel da escola pública em um país com as contingências do Brasil.

Em geral, pensa-se a crítica como uma atitude ou uma postura intelectualizada. Nas redes de ensino de dança na escola, ao contrário disso, a postura crítica pode ser corporeificada e incorporada. À escola cabe propor e proporcionar situações em que alunos e professores

possam ser críticos no corpo, *dançando*: saber escolher movimentos, aprender a não se satisfazer com a primeira resposta corporal, aperfeiçoar conscientemente as possibilidades físicas do corpo, ampliar, enfim, o conhecimento da linguagem da dança.

Dado seu caráter democrático (a escola pública é aberta, não confessional), a escola é responsável pela convivência ética (que visa ao bem comum) possibilitada pela atitude crítica. O oposto da postura crítica, diz Paulo Freire (1982), é a postura ingênua: a acomodação, a transferência de responsabilidade, o fanatismo, o apreço pela polêmica vazia, o sectarismo são exemplos de atitudes ingênuas passíveis de serem trabalhadas e transformadas nas/pelas escolas.

Acomodar-se a uma única forma de ensinar (ou seguir cartilhas com propostas prontas), excluir corpos das aulas de dança por seu biotipo não convencional para dança, transferir a responsabilidade do aprendizado corporal para o outro (“alunos sem flexibilidade não aprendem”, por exemplo) são posturas que não condizem com a democratização do ensino.

O fanatismo por um determinado estilo de dança (das danças da mídia às danças urbanas), o sectarismo (discriminação) de grupos com gostos por danças diferentes e a transferência de responsabilidade pelo aprendizado para a comunidade (por exemplo: “eles já aprendem a dançar fora da escola”) são avessos à escola, ou, no mínimo, depõem contra as instituições escolares que não combatem esse tipo de conduta.

Compromisso

Conhecer é estabelecer compromissos, é “estar no mundo e saber-se nele”, é assumir responsabilidade social, nos ensinou Paulo Freire (1982). A Educação é direito e conquista da população, e, por isso, por ser instituição pública, a escola tem o compromisso de travar relações éticas, estéticas e justas com o conhecimento que mediatiza as relações entre as pessoas e a sociedade. (Paulo Freire, 1982)

A ética em sala de aula preza as relações justas e engrandece as relações estéticas – a “belezura”, como dizia Paulo Freire. O trabalho com ensino de dança que deve se comprometer com as relações com o conhecimento da dança acessível, contínuo, amplo, organizado, relacional e crítico – e não ter um compromisso primeiro com gestões, patrocinadores, curadores, comissões e jornalistas. A escola é um lugar privilegiado para que isso aconteça.

A ética reflete sobre os valores que comandam as ações e as fazem ir além do nível imediato da situação (Rios, 2008). O horizonte da ética, ramo da Filosofia, é o bem comum, o bem coletivo. A ética trabalha com princípios de respeito, justiça, solidariedade e integridade; dialoga com a dignidade humana na efetivação da cidadania democrática (Rios, 2008). Atitudes éticas enfatizam, primordialmente, respeito ao outro (Rios, 1995). Nesse sentido, a ética é uma reflexão crítica sobre as relações, sobre os costumes. Atitudes éticas nos permitem questionar, rever, refletir e buscar o sentido da ação dentro de um contexto livre, de boa fé e a favor do bem comum (Rios, 2008).

Seres éticos não praticam a destruição da convivência, e, por isso, abominam a violência verbal sobre corpos em sala de aula, a discriminação dos corpos supostamente não dançantes, a fofoca entre colegas, o plágio de textos e pesquisas, a formação de guetos entre profissionais da classe artística (o gueto do balé, de salão, das populares, das brasileiras, da rua...).

Cabe à escola, por ser lugar de convivência, zelar pelo bem comum, traçar redes de relações humanas que sejam éticas e que estejam entrelaçadas aos saberes da própria dança, ou seja, ao conhecimento. Nas aulas de dança na escola podemos ter intrincados às redes de saberes próprios da dança (conteúdos específicos) o aprendizado – dançando – da convivência com corpos múltiplos, do trabalho respeitoso e criativo com as possibilidades e limitações desses corpos, da coautoria de danças e, portanto, do mundo. A escola pública, livre e democrática, tem o compromisso e o dever de estabelecer essas redes de relações éticas e justas entre corpos, a dança e a sociedade.

relação
ética

70

dança sociologia

Transformação

Transformação, transformar a ação. Transformar, movimentar para além das formas. As formas e as fôrmas do Brasil de hoje – políticas, econômicas, sociais e culturais – necessitam, não há mais dúvidas, de movimento para além delas. Transformar as ações já não é mais um bandeira, mas uma contingência.

A transformação pressupõe intervenção, posicionamento, diálogo.

Intervir: por a mão na massa, o corpo na dança – dançar, produzir, ensinar dançando, dançar ensinando (Marques, 2003).

Posicionar-se: sair de cima do muro, assumir a plataforma da dança, opinar, dialogar. Posicionamento não implica disputa, concorrência ou polêmica, mas, pelo contrário, é uma condição para o diálogo (Gadotti, 2008).

Dialogar: base das relações transformadoras (Freire, 1983), o diálogo nutre, amplia e movimenta as relações entre os diversos textos e contextos da dança. O diálogo como pressuposto das aulas de dança nutre e amplia as relações dos alunos e professores com seus próprios corpos, com os corpos dos outros, com a arte da dança – com a sociedade. O diálogo é condição das relações transformadoras. A escola que se nutre do diálogo, também nutre relações transformadoras.

O ensino de dança é primordialmente função da escola, não para a dança ser engolida por ela, mas para a dança ter a oportunidade de transformá-la.

Referências

- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BENJAMIN, W. *Mágica e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

71

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 50. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- FREIRE, P. *Paulo Freire, andarilho da utopia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GADOTTI, M. Reiventando Paulo Freire no século 21. In: TORRES, C. A. et al. *Reiventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 91-107.
- GIROUX, H. *Alfabetização e a teoria do empowerment político*. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 1-23.
- KENSKI, V. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1991, p.135-148.
- MARQUES, I. *Dance in the curriculum: the Brazilian case*. Londres: Laban Centre for Movement and Dance, 1989. Dissertação de Mestrado.
- MARQUES, I. *Ensino de dança hoje*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- MARQUES, I. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MARQUES, I. *Apressa-te lentamente: reflexões sobre o ensino de dança na era da rapidez*. *Caderno do LINCC*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1 (jul./dez.), p. 9-21, 2008.
- MARQUES, I. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- OLIVEIRA, M. História como estratégia: uma apropriação da abordagem triangular para uma educação não conformista. In: BARBOSA, A. M.;
- CUNHA, F. (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 43-51.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- STINSON, S. Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In: SHAPIRO, S. (Org.). *Dance, power and difference*. Champaign: Human Kinetics, 1998, p. 23-48.
- RIOS, T. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- RIOS, T. A presença da filosofia e da ética no contexto profissional. *Revista Brasileira de Comunicação e Relações Públicas/ECA-USP*. Ano 5, n. 8, 2008, p. 78-88.

Parte II

AS PERGUNTAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR