

Débora Barreto

Dança...
Ensino, Sentidos e Possibilidades
na Escola.

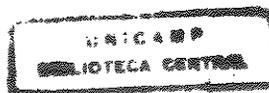
Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
1998

Débora Barreto

DANÇA...
Ensino, Sentidos e Possibilidades
na Escola.

Dissertação apresentada
como exigência para a
obtenção do título de Mestre
em Educação Física, na Área
de Concentração de
Educação Motora, sob a
orientação da Profa. Dra.
Vilma Lení Nista-Piccolo.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
1998



UNIDADE	86
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	51
TOMBO B.	36132
PROC.	395/98
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/01/98
N.º CPD	

CM-00119669-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF-UNICAMP

Barreto, Débora

B275d Dança ... ensino, sentidos e possibilidades na escola / Débora Barreto.
- Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Vilma Leni Nista-Piccolo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Dança. 2. Educação. 3. Estética. 4. Sentidos e sensações. 5. Dança na educação. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo



Profa. Dra. Ana Angélica Albano



Prof. Dr. Edson Cezar Ferreira Claro

"O que muda na mudança,
se tudo em volta é uma
dança no trajeto da
esperança, junto ao que
nunca se alcança?"

(Carlos Drummond de
Andrade)

*Aos que existem com
paixão e brilho.
Aos que dançam...
Aos que sentem...
Aos que eu amo.*

Há tanto a agradecer...

São tantos os que dançam comigo e em mim...

- Angela M. F. Barreto e Benigno Barreto Filho (meus pais), pelo amor, amizade e pelo presente desta vida... Por tudo o que todas as tentativas de dizer, não expressariam.

- Fernando Costa Cordovio (meu namorado), pelo amor-paixão, dedicação e, companheirismo. Pela paciência e compreensão em todos os momentos. Por sua presença intensa.

- Amanda e Mariana Barreto, pela convivência e pelo aprendizado.

- Minha Família, pela força, afeto, confiança e alegrias.

- Meus amigos, pelo apoio, cumplicidade, carinho e luz.

- Meus alunos, pela inspiração, confiança e amizade. Por tudo o que me ensinam.

- Ana Angélica M. Albano (Nana), pela arte, sensibilidade e afetividade. Por todas as contribuições e disposição de penetrar na essência deste trabalho.

- Edson Claro, pela receptividade, acolhida e pelo "olhar dançante" dedicado ao trabalho.

- Isabel A. Marques, pelas rigorosas críticas que propiciaram o amadurecimento do trabalho.

- João F. Duarte Júnior, pela presença, inspiração e carinho. Pelas idéias e sentimentos que tanto me encantam.

- Jocimar Daolio, pela disponibilidade, carinho e amizade. Por todas as discussões e sugestões, que tanto enriqueceram este trabalho.

- Wagner Wey Moreira, pela presteza, disponibilidade e atenção, desde o início do programa de Mestrado.

- Alunos-formandos de 1997 (Dança/Ed. Artística e Ed. Física), pelas contribuições e experiências que revelaram a essência do fenômeno investigado neste trabalho.

- Fernanda (FEF), pelas longas horas em frente ao computador criando os desenhos.

- FAPESP, pela credibilidade e investimento. Por ter financiado esta pesquisa.

- CNPq, também pela credibilidade e investimento. Por financiar os primeiros meses desta pesquisa.

Um Agradecimento Especial...

Vilma Leni Nista-Piccolo (Viguerida)

Pelo brilho que reflete a dança

A magia dos gestos, do olhar,

da voz:

Que orienta, move e fica.

Pela sensibilidade que cria mundos

A intensidade do abraço, do sonho,

da ação:

Que realiza, salta e expressa.

Pela objetividade que organiza a criação

A precisão dos atos, dos passos,

das pausas:

Que concretiza, edifica e sintetiza.

Pela receptividade que acolhe "gentes"

A afetividade das mãos, dos olhos,

das palavras:

Que acompanha, estimula e alenta.

Pelo riso, pelo choro, pelo carinho...

Por toda a dança que temos

dançado.

Com um grande beijo...

Débora (Dé).

SUMÁRIO

Resumo.....	11
Apresentação.....	13
O Convite.....	15
<i>Parte 1: Os Bastidores.....</i>	<i>17</i>
<i>Parte 2: As Luzes: o olhar, o foco e o caminho.....</i>	<i>28</i>
<i>Parte 3: O Palco... O Cenário.....</i>	<i>47</i>
<i>Parte 4: As Aulas.....</i>	<i>69</i>
<i>Parte 5: Os Ensaios.....</i>	<i>77</i>
<i>Questão 1: Por que ensinar a dançar na escola?.....</i>	<i>82</i>
-A Visão dos alunos formandos em Dança.....	82
-A Visão dos alunos formandos em Educação Artística.....	85
-A Visão dos alunos formandos em Educação Física.....	91
<i>Questão 2: O que ensinar de dança na escola?.....</i>	<i>96</i>
-A Visão dos alunos formandos em Dança.....	97
-A Visão dos alunos formandos em Educação Artística.....	99
-A Visão dos alunos formandos em Educação Física.....	101
<i>Questão 3: Como ensinar a dançar na escola?.....</i>	<i>103</i>
-A Visão dos alunos formandos em Dança.....	104
-Visão dos alunos formandos em Educação Artística.....	104
-A Visão dos alunos formandos em Educação Física.....	105
<i>Questão 4: Você acha possível que se inicie um dançarino na escola?.....</i>	<i>107</i>
-A Visão dos alunos formandos em Dança.....	108
-A Visão dos alunos formandos em Educação Artística.....	108
-A Visão dos alunos formandos em Educação Física.....	110
<i>Parte 6: A Dança.....</i>	<i>113</i>
<i>1º ATO- A aurora: o ensino de Arte e a Dança na escola.....</i>	<i>128</i>
<i>Cena 1: Conceito de arte.....</i>	<i>129</i>
<i>Cena2: Arte e educação: histórico, objetivos e conteúdos.....</i>	<i>133</i>
<i>Cena 3: A dança no ensino de arte.....</i>	<i>145</i>
<i>2º ATO- Outra Aurora. o ensino de Educação Física e a Dança na escola.....</i>	<i>155</i>
<i>Cena 1: Conceitos de corpo e movimento...Uma concepção de educação física.....</i>	<i>156</i>

<i>Cena 2: O ensino de educação física: histórico, objetivos e conteúdos.....</i>	<i>158</i>
<i>Cena 3: A dança no ensino de educação física.....</i>	<i>164</i>
<i>3º ATO- Algum dia: o ensino de Dança.....</i>	<i>168</i>
<i>Cena 1: Conceito de dança.....</i>	<i>170</i>
<i>Cena 2: As diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança: objetivos, conteúdos e metodologias.....</i>	<i>176</i>
<i>Cena 3: Dançar... Apenas dançar.....</i>	<i>204</i>
<i>Parte 7: A interação.....</i>	<i>206</i>
<i>Bibliografia.....</i>	<i>211</i>

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de estudo, indagar e compreender o fenômeno que é o *ensino de dança na escola*, buscando ainda criar diretrizes de ação pedagógica para este ensino.

Como objetivos específicos este trabalho pretende:

- investigar uma concepção estética de educação, em que a dança seja desenvolvida como forma de conhecimento sensível, refletindo sobre a escola e sobre “como” o ensino de dança pode contribuir para que ela seja o espaço da construção e socialização de conhecimentos lógicos e estéticos;
- pensar sobre o processo educacional que viabilize a expressividade e a comunicação humana, através da linguagem escrita, falada, de *diálogos corporais* e da dança;
- percorrer os espaços da dança no âmbito escolar, discutindo conceitos de dança que estimulam a construção da subjetividade humana.

Para atingir os objetivos descritos, esta pesquisa apresenta a fenomenologia como forma de olhar o mundo e suas existências e como possibilidade de interrogá-los. Ela foi assumida neste trabalho como atitude frente ao fenômeno indagado, como abordagem de pesquisa e como percurso metodológico. Os objetivos propostos foram alcançados.

Palavras-chave: dança; ensino; sentidos; escola; estética.

ABSTRACT

This research focuses the questionings and comprehension of the phenomenon which is the teaching of dancing in schools, in search of creating sources for pedagogical action for this kind of education.

As special aims, this study intends to:

- investigate a sthetic concept of education in wich dancing be developd as way of sensitive knowledge, considering the school and "how" dancing coud contribute to be the building space and socialization of logical and sthetical knowledge;
- thinking about the educational process which makes the expressing and human comunication possible trhu the written and language, corporate dialogs and of dancing;
- run thru the dancing within the school range, discuting dancing concepts which stimulate the constrution of human subjectnity.

To reach these aims, this research presents the phenomenology as way of lookig at the world and its existences and also as a possibility of questioning. It was assumed in this research as an attitude towards the questined phenomenon, as a research approach, and as a methodologic path. The proposed aims were reached.

Key-words: Dancing; Teaching; Feeling; School; Sthetic.

Apresentação

Este trabalho consiste em uma pesquisa que versa sobre a dança, vista como um fenômeno que envolve a corporeidade e a expressividade humana e que se mostra no âmbito da Educação Formal, no espaço escolar. Em sua estrutura, ele compõe-se de três momentos:

-No primeiro momento, é apresentada a trajetória da pesquisadora, das experiências que a conduziram ao ato de interrogar o sentido da dança na escola e às possibilidades de compreender o fenômeno investigado. Aqui se inicia um "passeio", que tem como roteiro os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, a concepção estética de educação e, finalmente, a idéia de criar uma escola palco. Este momento inclui o referencial da fenomenologia existencial de Heidegger, sendo complementado por reflexões filosóficas de outros autores.

-No segundo momento ocorre o encontro entre a pesquisadora e a diversidade de "olhares" dos sujeitos da pesquisa: os alunos-formandos dos cursos de Licenciatura em Dança, Educação Artística e Educação Física. Assim, a dança, enquanto um fenômeno que se manifesta na escola, passa a ser interrogada por ambos: a pesquisadora e os alunos-formandos. Aqui são apresentadas as descrições e a redução

destas, através do levantamento das unidades de significado presentes nos discursos destes alunos.

Um terceiro momento representa o grande encontro entre os dois primeiros momentos da pesquisa; os estudos de outros autores que estudaram este tema e ainda, os pensamentos dos autores que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nele se desenvolvem as análises e a interpretação dos discursos, o que permite uma compreensão da dança na escola, a partir da qual é possível criar diretrizes de ação pedagógica para o seu ensino, buscando contribuir para a educação de seres humanos mais sensíveis, críticos e expressivos.

O Convite...

Tocar o leitor, despertando-o para o desejo de experienciar algo que o conduza para além das suas vivências e sensações cotidianas, é o que intenciono com este convite.

O que pretendo com este texto é estimular aquele que se "debruça" em sua leitura a percorrer comigo o universo da dança, buscando compreendê-la enquanto um fenômeno da expressão humana que se observa na escola.

Não há como interpretar ou compreender essencialmente o sentido da dança em sua origem, sem que se tenha dançado, sentido ou fruído a dança. Por isso, convido o leitor a perceber, sentir e criar durante esta leitura, explorando seu imaginário e seu potencial criador.

Percorrendo os caminhos desta pesquisa pude notar que cada momento vivido revelava para mim imagens e sentimentos, que logo tomavam formas muito claras, assim como ocorre durante a composição de uma dança. Cada capítulo escrito adquiriu seu próprio colorido, movimento e sonoridade, como se fosse uma cena ou parte de uma dança. Assim, estes capítulos foram caracterizados por elementos de uma dança que fui imaginando.

A idéia de estar trabalhando na composição de uma dança, que se mostra sobre os palcos da educação formal, inaugurando a idéia de uma *escola palco*, me inspira a fazer

com que este trabalho não se descaracterize enquanto pesquisa, porém, seja capaz de expressar algo que transcenda os limites da investigação fundada na lógica, indo ao encontro da estética e da poética.

Durante este caminhar busco ser objetiva, sem perder a subjetividade, crítica sem esquecer os sentimentos, e rigorosa sem deixar de ser criadora. Isto porque acredito que as experiências de pesquisar e de dançar devam se entrelaçar, enquanto se busca compreender o sentido da dança na formação humana.

Contudo, sei que este texto tornou-se uma dança apenas na minha imaginação, e só continuará sendo, se as pessoas que estiverem lendo aceitarem este Convite de "mergulhar" nele, como se fosse, de fato, uma apresentação de dança, um espaço para imaginar...

Parte 1:

O Circo Místico
(Edu Lobo e Chico Buarque)

Não
Não sei se é um truque banal
Se um invisível cordão
Sustenta a vida real
Cordas de uma orquestra
Sombras de um artista
E as dançarinas num grande final
Chove tanta flor
Que sem refletir
Um ardoroso espectador
Vira colibri
Qual
Não sei se é nova ilusão
Se após o salto mortal
Existe outra encarnação
Membros de um elenco
Malas de um destino
Partes de uma orquestra
Duas meninas no inverno vagão
Negro refletor
Flores de organdi
E o grito do homem voador
Ao cair em si
Não sei se é vida real
Um invisível cordão
Após o salto mortal.

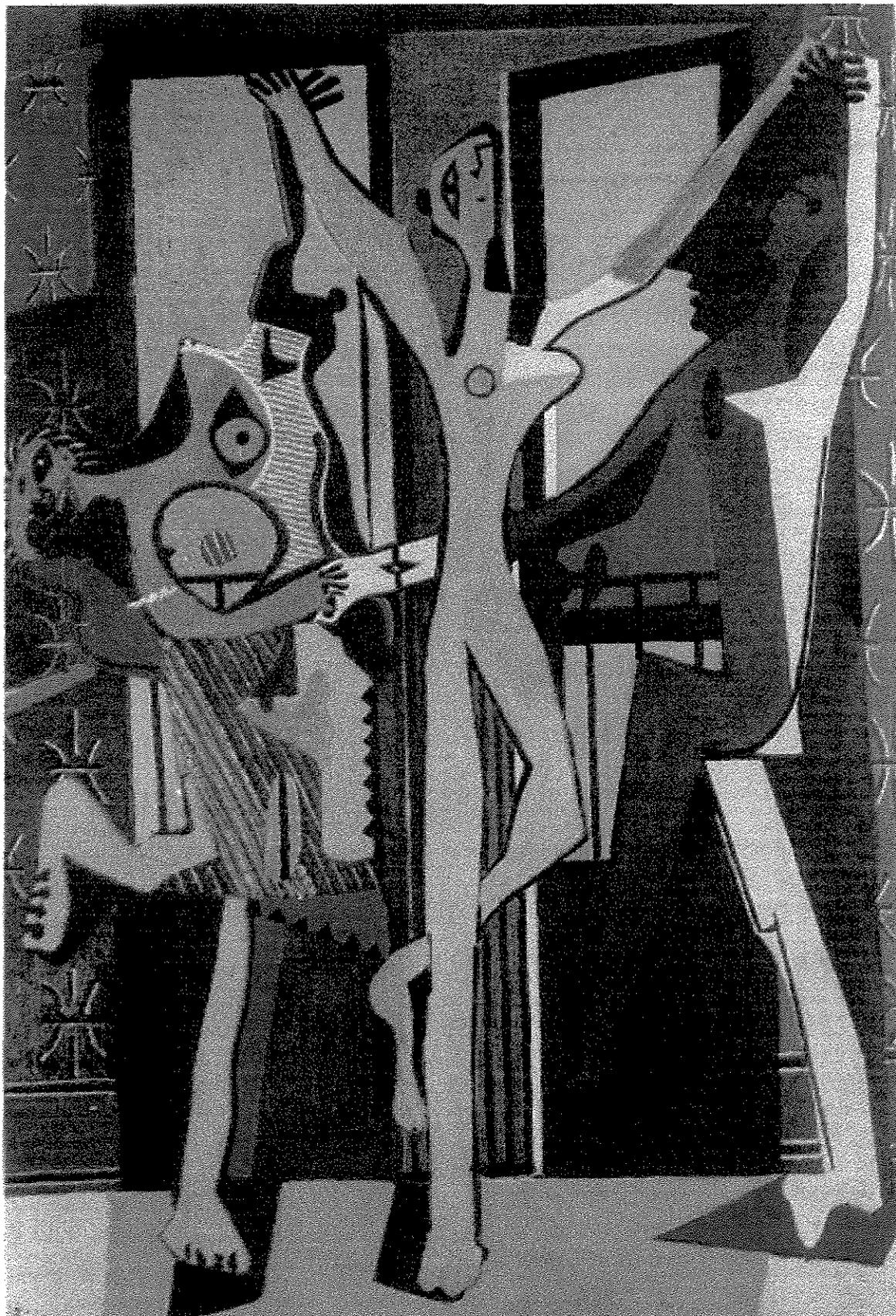


Figura 1: A Dança. (Picasso)

-FABRE, J.P. *Picasso*. Barcelona: Ediciones Polígrafa S.A., 1996, p.121.

Parte 1: Os Bastidores

*"Se procurar bem, você acaba encontrando
Não a explicação (duvidosa) da vida
Mas a poesia (inexplicável) da vida"
(Carlos Drummond de Andrade)*

Das arquibancadas de um circo ou das cadeiras de um teatro, debruçados sobre uma apresentação, lançamo-nos à apreciação de uma obra de arte e aos sentimentos que elas nos despertam. Frente a uma apresentação, estamos muito "embriagados" para notar a diversidade de cenas que acontecem nos bastidores. No entanto, elas também são importantes para que o *show* aconteça e delas dependem os momentos de emoção e beleza que invadem o espectador, permitindo seu encontro com a obra, o que enfeita sua vida de sentidos que transcendem as experiências cotidianas.

Abrem-se as cortinas e tem início a experiência estética com o ballado dos dançarinos, o cantar dos músicos, o declamar do ator, do poeta ou as pinceladas do pintor... Assim se mostram os espetáculos, repletos de fantasias, sentimentos e possibilidades. Porém, toda apresentação é uma criação e toda criação pressupõe desordem, crise e caos. Desta forma, seria fundamental revelar que antes de se levar ao palco uma bela peça, ela precisa passar por um árduo

processo de criação, que tem início no coração do artista, ganha forma através das técnicas específicas da arte, tornando-se, finalmente, expressão coreográfica, musical, cênica, literária ou plástica. A expressão percorre um longo caminho, desde os bastidores até os sentimentos do espectador.

Da mesma maneira que somos arrebatados pelos encantos de uma apresentação ou de uma obra de arte, também somos seduzidos por "resultados" construídos em uma pesquisa e, no entanto, envolvidos pela novidade que nos revela a conclusão de um trabalho científico, perdemos-nos dos passos que nos conduzem ao momento da criação de uma teoria ou de uma obra de arte. São estes passos, ou melhor, momentos de reflexão vividos no decorrer desta investigação que nós chamaremos, neste texto, de cenas ocorridas nos bastidores.

Poderia ter escolhido descrever *os bastidores* de uma peça de teatro, de uma ópera, da apresentação de uma orquestra, no entanto, meu intento é seguir uma trajetória que leve o leitor a imaginar *os bastidores* de uma *apresentação de dança*. Esta escolha não ocorreu aleatoriamente, nem tampouco por acaso, pois dançar desde sempre me apaixonou e as minhas experiências enquanto dançarina, dança-educadora e pesquisadora, muitas vezes me permitiram viver os bastidores das apresentações de dança, desempenhando

diversos papéis, entre eles o de aluna, intérprete, professora, coreógrafa...

Estas diferentes atuações contribuíram muito para minha formação profissional, ainda que tenham marcado meu percurso pelos campos da dança com infinitos desafios. Entre eles um fascinante, o de desenvolver uma pesquisa acadêmica que tem como foco de estudo o fenômeno *do ensino de dança na escola*. E, por que isto seria um desafio? No decorrer do trabalho o texto mostrará algumas das situações que tornaram esta proposta um desafio.

Iniciando esta proposta, caminhemos então pelos bastidores desta apresentação de dança, assistindo as cenas preliminares, que ocorreram atrás das cortinas, fora do palco.

CENA 1: A Formatura.

As dançarinas sobem ao palco na noite de formatura. Dançam, pois os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança foram concluídos, no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Naquele momento, os títulos de Bacharel em Dança apontam no sentido dos palcos e das companhias de dança e os de Licenciado em Dança, em direção às Escolas e outras instituições de ensino. No dia seguinte, cada um dos formandos segue seu caminho, alguns procuram os palcos, outros as escolas. Segui buscando

ensinar a dança na escola. E, quem procurou este caminho foi surpreendido por uma legislação educacional que garante o direito de ensinar Dança apenas aos licenciados em Educação Artística e Educação Física. Aos licenciados em Dança, não. Isso ocorre porque a Dança não é uma disciplina obrigatória no currículo escolar, porém, é considerada um dos conteúdos das disciplinas de Educação Física e Educação Artística.

E assim, dia após dia pude verificar a quase inexistente presença do ensino de Dança nas escolas, salvo em algumas particulares que oferecem aulas de balé ou expressão corporal; e em algumas escolas públicas que estimulam o desenvolvimento de cursos extracurriculares de dança; ou ainda, através da iniciativa de professores de Arte e Educação Física, em casos de polivalência.

Diante deste quadro, perguntava-me: o ensino de dança na escola teria algum significado na formação humana? Qual seria o sentido desta dança para o ser que a experencia durante o processo educacional? Estes questionamentos empurraram-me para uma investigação, uma pesquisa acadêmica sobre a dança na escola.

CENA 2: O Mestrado.

Dançarina, educadora, tornei-me também pesquisadora, no Departamento de Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 1997, quando iniciei o Programa de Mestrado.

Como objetivos gerais deste trabalho desenvolvido junto aos alunos-formandos dos cursos de Licenciatura em Dança, Educação Artística e Educação Física do ano de 1997, na UNICAMP, busco compreender este fenômeno que é o ensino de dança nos espaços escolares e o sentido de ensinar dança; refletir sobre a dança como forma de conhecimento sensível; pesquisar as possibilidades de desenvolver a criação artística na escola, discutindo os significados e os objetivos desta dança no âmbito escolar; e finalmente, criar diretrizes de ação pedagógica para esta proposta.

CENA 3: O Caminhar da Pesquisa.

Tendo em vista os objetivos gerais desta pesquisa, mencionados anteriormente, na CENA 2, iniciei a pesquisa planejando um percurso metodológico que viabilizasse o encontro com os objetivos propostos no trabalho. A investigação ocorreu em três momentos, que exponho agora, brevemente:

-o primeiro momento caracterizou-se pelas descrições, através da coleta dos discursos dos alunos-formandos dos cursos de Licenciatura em Dança, Educação Artística e Educação Física. Esse primeiro momento se desdobrou em *duas etapas*.

-na *primeira etapa* foram ministradas aulas de dança teórico-práticas para os alunos-formandos do curso de Licenciatura em Educação Física. Nessas aulas foram trabalhados conhecimentos referentes ao ensino de dança na escola.

-na *segunda etapa*, ocorreu a coleta dos discursos escritos por estes alunos, orientados pelas quatro questões geradoras que emergiram das discussões trabalhadas durante as aulas de dança. Esses discursos foram colhidos durante o segundo semestre de 1997, quando estes alunos cursavam as disciplinas Prática de Ensino de e Estágio Supervisionado II.

-o segundo momento desta investigação está diretamente ligado ao terceiro, pois caracterizou-se pela redução das descrições, sendo iniciado pelo levantamento das unidades de significado, e concluído com o momento da interpretação, com as análises ideográfica e nomotética. Conhecer a visão que esses alunos têm sobre a dança foi extremamente fascinante, pois assim, pude tomar contato com a diversidade de *olhares* e de

experiências reveladas por cada aluno-formando, em relação à compreensão que tinha do fenômeno promovido pelo ensino de dança na escola.

Este é o momento da redução fenomenológica, e então cabe perguntar, o que vem a ser isto? De acordo com as idéias de MERLEAU-PONTY (1995: 10), *a redução é o momento em que se retorna ao fenômeno, com um certo distanciamento.*

A redução corresponde ao momento fundamental da pesquisa, por ser nela que os pontos significativos dos discursos são desvelados pelo pesquisador. Durante este contato com a essência destes discursos é que me encontrei *admirada* e envolvida pelo desejo de conhecer profundamente o sentido de cada um deles e depois, de partir do âmbito pessoal, para o geral.

-no terceiro momento ocorreu a interpretação, quando desenvolvi minha compreensão dos discursos através de um olhar do fenômeno que é o ensino de dança na escola, como um todo. A interpretação dos discursos, numa abordagem fenomenológica, deu-se através de uma categorização obtida a partir das análises ideográfica e nomotética e de um cruzamento destes dados com as propostas de ensino de dança apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998, complementado com propostas desenvolvidas por outros

autores. A interpretação permitiu-me desenvolver a compreensão do fenômeno *ensino de dança na escola*, construindo os resultados desta pesquisa. A categorização, aliada ao cruzamento entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e as propostas de outros autores possibilitaram a criação de diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança na escola.

Essas foram as cenas que ocorreram nos bastidores desta pesquisa. Nem tudo acontece como imaginamos e idealizamos em uma apresentação ou em uma pesquisa. Parece que toda criação nos convida a ultrapassar limites, no entanto, vencemos alguns e podemos esbarrar em outros.

Penso ter sido importante apontar alguns limites que encontrei nos bastidores deste espetáculo que criei, como exemplo, a dificuldade de ensinar a dança na escola, mesmo tendo cursado a Licenciatura em Dança. Esta limitação, somada ao espaço que a dança ocupa na escola e ao papel que vem desempenhando durante a formação humana, justificam minha afirmação de que esta investigação e o desvelamento deste fenômeno são desafios sim, porém, é preciso enfrentá-los. Isto porque, algum dia, pretendo compreender a dança e o ser que dança em sua essência.

Creio que nos tornaremos criadores no campo da ciência ou da arte, no momento em que compreendermos cada

fenômeno essencialmente em sua existência, pois apenas assim conheceremos seus limites e suas possibilidades. Que os limites em que esbarramos durante um espetáculo ou uma pesquisa não se tornem nunca impedimentos à criação e às incansáveis buscas pelas realizações de desejos humanos, mas que instiguem cada vez mais a necessidade humana de criar e desejar além do possível, do real, do viável...

Parte 2:

Dedicado a você

(Dominguinhos/ Nando Cordel)

Vem

Se eu tiver você no meu prazer

Se eu puder ficar com você

Todo momento, em qualquer lugar

Ah!

Se no desejo você fosse o amor

Durante o frio, fosse o calor

Na minha lua você fosse o sol

Vem

Meu coração se enfeitou de céu

Se embebedou na luz do teu olhar

Queria tanto ter você aqui

Ah, se o teu amor fosse igual ao meu

Minha paixão ia brilhar, e eu

Completamente ia ser feliz.



Figura 2: Road with cypress and star (Van Gogh).
-WALTE & TASHEN *Vicente Van Gogh the complet painting. (vol.2)*
Italy: Benedit Taschen, 1993. (p. 600).

Parte 2: As Luzes...O olhar, o foco, o caminho

"O pensamento é, isso significa: o Ser se apegou, num destino Histórico, à sua Essência. Apegar-se à uma 'coisa' ou 'pessoa' em sua Essência, quer dizer: amá-la, querê-la... O poder do querer é aquilo cuja 'força' pode propriamente ser. Esse poder é o 'possível' em sentido próprio, a saber, aquilo cuja Essência se funda no próprio querer. É por esse querer que o homem pode pensar".

(Martin Heidegger)

As luzes acendem nossa atenção em direção ao palco, ao gesto de um personagem, às nuances de um cenário, ao sentido de uma apresentação artística. Os refletores iluminam o palco dando cores e brilho às cenas de um espetáculo, às emoções expressadas pelos artistas e aos sonhos do público. Portanto, iluminar uma apresentação não é uma tarefa tão simples, pois para que se faça uma boa iluminação é necessário conhecer bem as técnicas e efeitos das luzes, o sentido da criação como um todo e a especificidade de cada um dos seus momentos para que seja possível lançar as luzes com intensidade de brilho, dando as cores adequadas à expressão que está sendo encenada. Os refletores compõem uma dança de luzes e levam o espectador a sentir com mais profundidade a obra apresentada.

No caso de uma apresentação de dança, por exemplo, é preciso conhecer bem a seqüência das cenas, a movimentação dos dançarinos, as entradas e saídas do palco, enfim, cada passagem da montagem coreográfica. Seus pequenos detalhes também precisam ser conhecidos para que seja possível iluminar a apresentação de dança, contribuindo para a beleza desta. As luzes direcionam o olhar do espectador, colocam em foco o dançarino, e indicam o caminho da apresentação de dança.

Em uma investigação científica o pesquisador também lança seu olhar em direção a um objeto de estudo, buscando compreender seus questionamentos. O ponto de partida é a indagação que se tem: a perspectiva do olhar determina a abordagem que se quer dar à pesquisa; o referencial teórico embasa, sustenta, dá apoio ao estudo; assim como, a técnica define o gesto, o momento perfeito. Mas é o orientador que vem se transformar na figura do diretor da apresentação, apontando os possíveis caminhos a serem trilhados durante a investigação.

Uma atuação firme e flexível do orientador, neste instante da pesquisa, pode desenhar um percurso metodológico que conduza o pesquisador diretamente aos objetivos a que se propôs, ou seja, à uma compreensão satisfatória do seu objeto de estudo.

Desde a elaboração deste projeto de pesquisa, as "luzes" lançadas sobre a questão do sentido do ensino de dança na escola refletiam em mim o referencial da fenomenologia. Pretendia compreender um fenômeno subjetivo inundado de características estéticas. Este fenômeno que é promovido pelo ato de dançar e pelo ensino da dança na escola. Assim, o ensino de dança na escola seria o foco da minha pesquisa, o fenômeno a ser conhecido essencialmente em sua existência. De acordo com MARTINS (s.n.t.: p.4-5):

"O que é fenômeno? É aquilo que surge para uma consciência, o que se manifesta para uma consciência como resultado. Do grego phainomenon (luz que ilumina a coisa), significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra para o sujeito interrogado. Do verbo phainesthai como mostrar-se, desvelar-se. Fenômeno é, então, tudo o que se mostra, se manifesta, se desvela ao sujeito que o interroga... A fenomenologia tem a preocupação de descrever o fenômeno e não de explicá-lo... A concentração será no sentido de mostrar e não de demonstrar".

Identifiquei-me com a proposta fenomenológica e, desta forma, abracei a fenomenologia como abordagem de pesquisa e muito mais... Apostos os refletores, as luzes da fenomenologia foram lançadas sobre o fenômeno a ser desvelado e, primeiramente, fui conduzida a interrogá-lo, refletí-lo,

essencialmente, em suas formas de se mostrar e existir no mundo vivido.

Quando me deparei com a fenomenologia, percebi que meu caminhar durante a pesquisa não poderia se dar em função de pressupostos teóricos ou de concepções pré-estabelecidas acerca dos questionamentos levantados, mas ele se daria em função do fenômeno que se mostra originalmente na experiência vivida. Seria esta fenomenologia uma ciência, um referencial, uma abordagem, um método de pesquisa ou mais que tudo isso? Com o intuito de responder a estas questões, bem como de alcançar os objetivos da minha pesquisa, busquei o conceito de fenomenologia em três autores- são eles: Husserl, Heidegger e Lujjpen.

Antes de entrar propriamente no conceito de fenomenologia é preciso esclarecer que esta noção, ou melhor, que este conceito está atrelado à uma concepção de conhecimento que busca a humanização das formas de conhecer. Assim, na fenomenologia é considerado conhecimento somente o que atinge a essência das próprias coisas, ou seja, o fundamento básico da fenomenologia é, segundo HUSSERL (1990: 46), "elucidar a essência do conhecimento", atingindo as coisas em si.

No pensamento deste autor encontrei uma dura crítica aos padrões exatos e objetivos estabelecidos cientificamente como regra para a construção de teorias do conhecimento. Na

visão dele, caso se aceite como verdade absoluta o que propõem as ciências naturais, e se considere todas as suas teorias claras e óbvias, significa consentir que a verdade única é construída apenas por métodos objetivos, eliminando-se assim outras possibilidades de conhecer. A dança e a arte em geral propõem perspectivas estéticas de conhecer, pois dançando o sujeito também compreende e percebe o mundo, a si próprio e as pessoas ao seu redor, isto através da experiência do *fazer artístico*.

Ao considerar a crítica deste autor, no que se refere aos padrões exatos e objetivos estabelecidos pelas ciências, torna-se mais clara a noção de fenomenologia proposta por ele. Assim, em síntese, para Husserl o conceito de fenomenologia está ligado à idéia de uma conexão de disciplinas científicas, sendo também um método: *o método filosófico*, que pressupõe uma atitude intelectual que ele chama de *atitude filosófica*.

Quero compreender o sentido de se ensinar a dança na escola e, para isso, preciso ir à essência destes fenômenos que pretendo apreender através das experiências dos seres que ensinam a dançar. Para isso, assumi uma atitude fenomenológica e descreverei estes fenômenos, como se mostram em sua facticidade.

Ainda percorrendo o universo da fenomenologia, tomei contato com o pensamento de HEIDEGGER (1988), quando

notei uma noção de fenomenologia, apoiada na idéia de que o fenômeno é aquilo que se mostra, que se deixa ver, e que atrás dele não há mais nada. Para este autor a fenomenologia consiste no *desvelamento* da essência das coisas.

A dança na escola, certamente, tem o potencial de promover os fenômenos dançar e ensinar esta dança. Estes fenômenos estão de fato *se mostrando*, na escola? Creio que as experiências estéticas como a dança, por exemplo, continuam sendo mantidas à margem do espaço escolar. Assim, será mesmo possível compreender o que é dançar e o que é ensinar dança na escola, a partir das experiências no universo escolar? Acredito que sim, se buscarmos a origem do fenômeno "*ensino de dança na escola*". Na minha interpretação, a origem deste fenômeno pode ser a formação de Licenciados em Dança, Educação Artística e Educação Física, e ele pode ser desvelado a partir da descrição das experiências dos alunos formandos destes cursos de Licenciatura.

A fenomenologia heideggeriana não é apenas uma corrente filosófica que se ocupa em investigar o âmbito real das coisas. Heidegger constrói uma fenomenologia que investiga as "coisas mesmas" transcendendo à realidade, seguindo no sentido da existência e da possibilidade. De acordo com ele, a compreensão da fenomenologia se dá quando conseguimos apreendê-la não como verdade absoluta, mas como possibilidade. Afinal, o fenômeno possui várias faces e,

portanto, diversas maneiras de mostrar-se. É possível notar uma idéia de fenomenologia vinculada à questão da finitude das coisas, pois para Heidegger a compreensão do ser e da verdade são incompletas, na medida em que ocorrem na facticidade do ser no tempo.

No que se refere à questão da finitude das coisas, percebo que o ato de dançar e o ensino da dança são mesmo efêmeros, na medida em que consistem em breves momentos da expressão humana. Assim, a dança como expressão humana, na escola, é efêmera, finita...

Fenomenologia de acordo com Heidegger quer dizer ciência dos fenômenos, ou o método que se utiliza para tratar ou investigar conteúdos. A partir da compreensão do ser como *"aquilo que se mostra"* ou como *"aquilo que se esconde"*, Heidegger investiga o sentido deste ser vinculado ao tempo. Para tanto, ele parte da facticidade do ser que esconde no tempo o seu sentido. Portanto, a dança que pretendo compreender *se esconde* ou *se mostra* no tempo-espço escolar.

Durante as leituras de Husserl e Heidegger havia notado alguns pontos convergentes e outros divergentes, no que se refere à idéia de fenomenologia. Uma importante convergência na obra destes autores é que ambos pensam o ato de conhecer como o *desvelar* dos fenômenos que se definem por aquilo que se mostra a si mesmo em sua clareza, diante de

interrogações. Outra importante convergência entre o pensamento dos autores consiste na proposição de buscar a essência dos conhecimentos, não a partir de teorias pré-estabelecidas, mas através de descrições dos fatos.

Quando tomei contato com o trabalho de LUIJPEN (1973), que discute alguns pontos referentes à fenomenologia de Husserl e Heidegger, tornou-se clara para mim a principal divergência entre os pensamentos destes autores. Husserl constrói uma fenomenologia essencialista, enquanto Heidegger segue em direção a uma fenomenologia existencialista.

Além de levantar as convergências e divergências entre os pensamentos de Husserl e Heidegger, este autor percorre os caminhos da fenomenologia existencial, apontando para uma concepção que define o conhecimento humano como uma forma de existir no mundo. Para ele o conhecimento é intencionalidade- termo este que rompe com a idéia de sujeito isolado do mundo. Desta forma, o conhecimento se torna sinônimo do sujeito envolvido no mundo.

Assim como Husserl e Heidegger, Lujjpen também faz críticas às ciências positivistas, sustentando a idéia de que não é possível substituir o sentido da experiência do mundo vivido pelos sistemas de significados estabelecidos e reconhecidos cientificamente. Ele acredita que a experiência humana diante do mundo vivido não pode ser substituída pela experiência das

ciências positivas, pois a primeira é experiência original que sustenta esta última. Desta forma, a experiência estética e poética em dança jamais poderão ser substituídas por teorias e teses sobre esta dança.

Entrando na questão da transitoriedade da verdade e do relativismo, LUIJPEN (1973: 147) aborda o conceito de historicidade, chamando a atenção para que não se alimentem verdades absolutas, pois para ele *"o conhecimento enquanto desvelamento do sentido é uma unidade de presente, passado e futuro"*. Assim, ele esclarece que a noção de historicidade da fenomenologia atribui uma certa relatividade à história, respeitando a verdade e combatendo o absolutismo. Nesse sentido é possível pensar que esse relativismo inerente ao conceito de historicidade precisa ser bem clareado, se pretendermos compreender a dança. Pois quando se dança o tempo-espço experienciado não é o cronológico, mas sim o do coração, o dos sentimentos e o da expressividade.

Com a intenção de conceituar a fenomenologia existencial, Lujpen recorre à obra de Heidegger, *Ser e Tempo*, obra esta que inaugura a fenomenologia existencial, caracterizada por uma fusão do existencialismo de Kierkegaard e a fenomenologia de Husserl. Lujpen pensa que esta concepção de fenomenologia existencial tornou-se uma teoria do conhecimento e fez com que o existencialismo abandonasse o anticientificismo e que a fenomenologia fosse "presenteada" com

as idéias do existencialismo de Kierkegaard, tornando uma filosofia humanista.

Tendo encontrado em Husserl e Heidegger os princípios e conceitos de fenomenologia que descrevi anteriormente, fui percebendo que o universo da fenomenologia é extremamente amplo. Durante a leitura de Luljpen notei que precisava seguir em direção à fenomenologia existencial para que pudesse desenvolver minha pesquisa sobre as bases e princípios que apresentei aqui. Assim, pude me envolver ainda mais nesta tentativa de apreender e incorporar a fenomenologia, sem me perder em alguma de suas faces.

Como disse inicialmente, abracei a fenomenologia como possibilidade, durante esta investigação do fenômeno promovido pela dança na escola. Isto significa que ela representa a luz e o chão desta pesquisa. Apreendi da fenomenologia a forma de ver o mundo e suas existências, além da possibilidade de interrogá-los. Adotei-a como atitude frente ao fenômeno que estou investigando, como abordagem para esta pesquisa e como percurso metodológico.

Conforme foi apresentado, na CENA 3, *no caminhar da pesquisa*, nos "Bastidores" deste trabalho, esta investigação possui três momentos de desenvolvimento, que detalharei mais profundamente a seguir.

-Primeiro Momento: são feitas as descrições em busca da origem do fenômeno ensino de dança na escola, a partir de

discursos escritos dos alunos-formandos dos cursos de Licenciatura em Dança, Educação Artística e Educação Física. Este momento se desdobra em *duas etapas*:

-primeira etapa- foram ministradas aulas de dança para os alunos-formandos dos cursos de Licenciatura, mencionados acima. Durante estas aulas os alunos vivenciaram a dança na prática; refletiram e discutiram sobre o sentido do ensino de dança na escola; a sua importância no processo educacional e de formação humana; os objetivos deste ensino na escola; as possibilidades metodológicas e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Esta primeira etapa, que se realizou durante o primeiro semestre de 1997, foi desenvolvida apenas junto aos alunos-formandos de Educação Física. Foram ministradas duas aulas de dança, com a duração de oito horas, para os trinta alunos da disciplina Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado I, coordenada pela Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares.

Desta primeira etapa, emergiram as questões norteadoras dos discursos que serão analisados nesta pesquisa, são elas:

1. Por que ensinar a dança na escola?

2. O que ensinar de dança na escola?

3. Como ensinar a dançar na escola?

4. Você acha possível que se inicie um dançarino na escola?

-segunda etapa- foram colhidos os discursos destes alunos-formandos, durante o segundo semestre de 1997, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II.

No que se refere à fenomenologia, enquanto percurso metodológico, de acordo com Heidegger, só seria possível *encontrar o ser* que dança, no fenômeno dançar na escola. Por isso, o início das análises deve ser marcado por uma *segurança metodológica* para que se tome contato com os fenômenos, e, para tanto, é necessário apreender os fenômenos em sua origem.

Assim nasce o procedimento da descrição, o que utilizamos nesta *segunda etapa do primeiro momento* da pesquisa.

O caráter da descrição é revelar o sentido da própria coisa, para que ela seja compreendida cientificamente. De acordo com Heidegger, a descrição é como um ser que se mostra a si mesmo. Através das descrições presentes nos discursos, escritos pelos alunos-formandos, pretendo desenvolver uma compreensão objetiva do fenômeno subjetivo-

o ensino de dança na escola. Pois, segundo MARTINS (s.n.t.: 10):

"...nada é objetivo que não tenha sido primeiro subjetivo. A subjetividade é que permite alcançar a objetividade, assim quando uma trajetória é percorrida em busca do fenômeno, graus de objetividade serão alcançados. Não se trata aqui de uma objetividade pura, mas sim de uma objetividade em progresso, porque há sempre um interrogar... Haverá então verdades múltiplas que são as possibilidades do fenômeno mostrar-se no seu estado perspectival e é na intersubjetividade que se obtêm a reflexão mais precisa sobre o fenômeno. É a subjetividade que vai permitir a objetividade".

A fenomenologia é uma reflexão filosófica que propõe um retorno às experiências originais e ao mundo vivido, ela exige uma volta ao fenômeno e segundo LUIPEN (1973), esta volta se dá através da redução fenomenológica, o procedimento que desenvolvo durante o segundo momento desta pesquisa.

-Segundo Momento: são feitas as reduções, iniciando pelo levantamento das unidades de significados. Neste trabalho, o momento da redução e o da interpretação começam a ser apresentados, conjuntamente. Este fato não indica que tenha ocorrido uma fusão dos dois momentos da pesquisa, mas sim que os momentos de reflexão e análise ocorreram simultaneamente. Eles começam a se apresentar na

forma de um texto único, durante o capítulo *"Os Ensaíolos"*, e posteriormente, no capítulo *A Dança*, o momento da redução se encerra e o da interpretação continua a ser apresentado. Durante os "Ensaíolos", são indicadas categorizações que apontam as diretrizes de ação pedagógica para o trabalho da dança na escola, apontadas pelos alunos-formandos.

Este segundo momento também desenvolve-se em duas etapas, que seguem:

-primeira etapa- ocorre o levantamento das unidades de significado e a análise ideográfica. O que é a análise ideográfica? De acordo com NISTA-PICCOLO (1993), esta análise busca identificar as ideologias que permeiam o sujeito. Nesta pesquisa, através da análise ideográfica buscarei identificar, nos discursos colhidos, a visão de cada um dos alunos-formandos, no que se refere ao ensino de dança na escola.

-segunda etapa- análise nomotética. O que vem a ser a análise nomotética? Segundo NISTA-PICCOLO (1993), é esta análise que garante o movimento do âmbito individual para o geral, pois neste momento o pesquisador encontra-se diante da multiplicidade de significados identificados e, assim, é capaz de chegar aos aspectos gerais.

Através da análise nomotética chega-se à estrutura geral do fenômeno, de acordo com MARTINS (s.n.t.). Neste trabalho, através das análises ideográfica e nomotética, são levantados pontos significativos nos discursos de cada sujeito, iniciando, então, uma categorização, identificando os aspectos gerais destes. Esta categorização permite a construção de algumas diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança na escola. As considerações apresentadas indicam os motivos que podem justificar a importância do ensino de dança na escola, objetivos deste ensino, metodologias e conteúdos desenvolvidos, na visão dos alunos-formandos.

Para LUIPEN (1973), a redução consiste no momento em que o pesquisador entra em contato com uma *constelação de estímulos*, ou seja, eu só poderei perceber se uma pessoa dançando expressa alegria, dor ou qualquer outro sentimento, através do conjunto de estímulos que acontecem durante a dança. De acordo com este autor, a redução é o retorno às próprias coisas e à experiência do mundo, é uma admiração diante dele. Ela é um voltar ao fenômeno.

Depois desse debruçar-se sobre o fenômeno, afirm de retornar às coisas mesmas, a fenomenologia nos leva a compreender este fenômeno, que neste caso específico é o

ensino de dança na escola. A fenomenologia admite que existem diversas formas de se compreender algo, elas são chamadas interpretação. O procedimento da interpretação foi utilizado durante o terceiro momento desta pesquisa.

De acordo com Heidegger (1967: 204):

"...na interpretação a compreensão se torna ela mesma e, além disso, a interpretação se funda na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar possibilidades projetadas na compreensão".

Segundo o que nos propõe o autor, é possível entender que pela interpretação desenvolvemos a compreensão de um fenômeno, assim, podemos construir conceitos sobre o que compreendemos.

Durante este terceiro momento da pesquisa- a interpretação- busco criar diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança na escola, a partir da compreensão deste fenômeno. Esta interpretação vislumbra um encontro da minha compreensão do fenômeno investigado na experiência vivida dos alunos-formandos, à luz das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e das propostas de autores que têm me inspirado neste caminhar.

As luzes vão se apagando no palco e se acendendo na platéia, marcando o final desta parte do *show*, no entanto, o diretor, o iluminador e os dançarinos continuam de prontidão,

esperando as próximas partes da apresentação, as próximas
cenas.

Parte 3:

"Eu tenho uma espécie de dever,
de dever sonhar
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
uma espectadora de mim mesma,
eu tenho que ter o melhor espetáculo
que posso.

E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco,
cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas e músicas invisíveis".

(Fernando Pessoa)

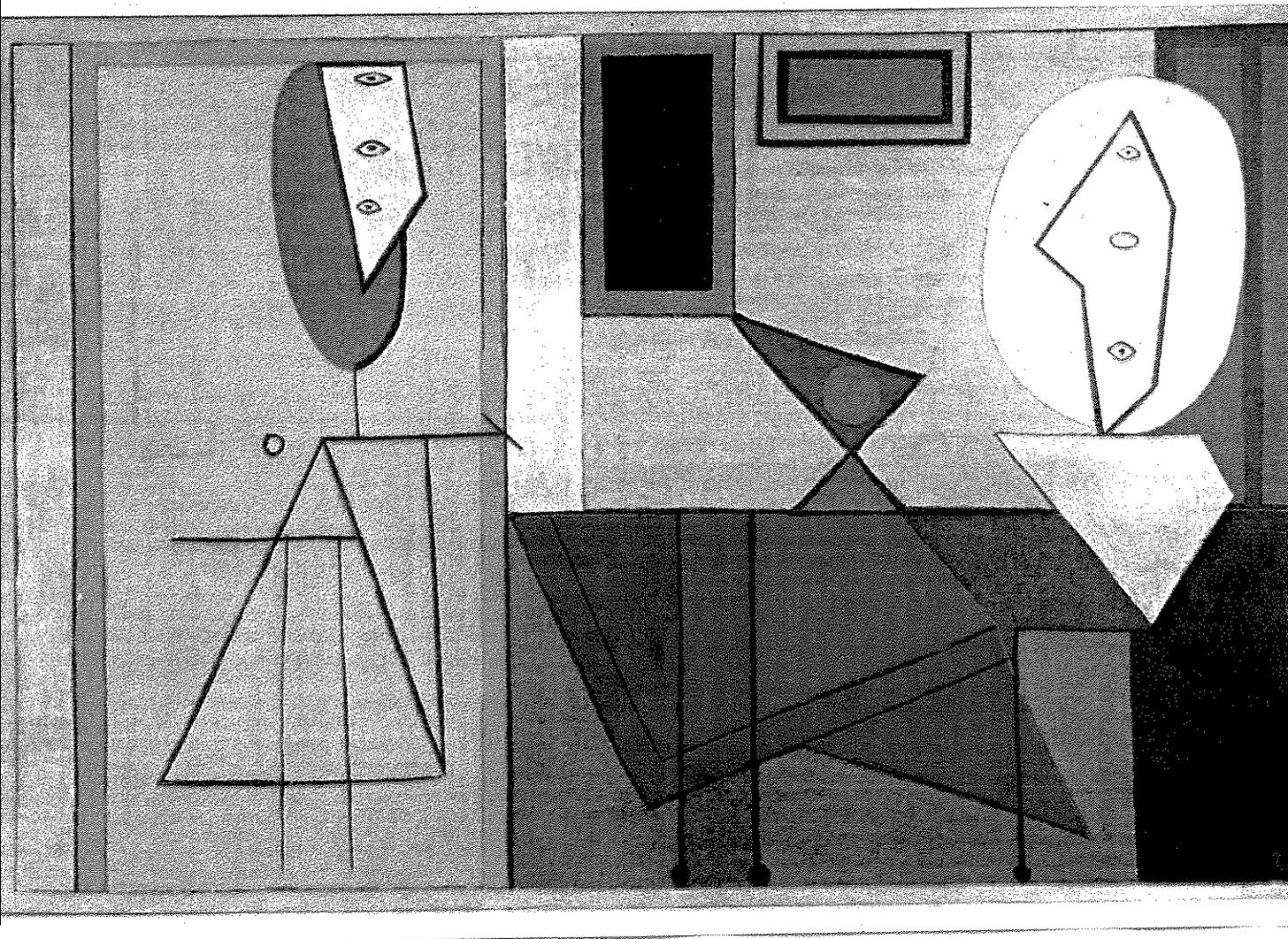


Figura 3: *O Estudio*. (Picasso).

-FABRE, J.P. *Picasso*. Barcelona: Ediciones Polígrafa S.A., 1986. (p.121).

Parte 3: O Palco...O Cenário

"E agora eu me perguntaria sobre o discurso que tem fluído de nossas práticas educativas, do jardim da infância às pós-graduações... Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas e celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?"

(Rubem Alves)

Costumam dizer que uma apresentação de dança acontece quase sempre sobre um palco e que, por trás dele e ao seu redor, há sempre um cenário. Quando se emprega a palavra palco, quase sempre a imagem dos tradicionais e conhecidos palcos italianos, construídos nos teatros, nos vêm à memória. Assim, a palavra palco, neste texto, está sendo utilizada com o sentido de representar diversos espaços cênicos da dança, e não os palcos italianos.

Se a palavra pronunciada for cenário, logo nos salta a imagem de algo que está por trás ou ao redor da cena e dos dançarinos.

Nesta terceira parte desta apresentação de dança pretendo mostrar, inicialmente, o palco em que a dança entra em cena: a escola. E, por fim o cenário que com ela se mistura, sobre o palco: a concepção de educação, os objetivos, o projeto pedagógico, as atitudes dos educandos na escola (e

fora dela), o papel do educador e a relação educador-educando.

Atualmente, sabemos que as mostras de dança acontecem em toda parte, pelas ruas, praças, estações de metrô e trem, em salões de dança, teatros, centros culturais, telas de vídeo e televisão, enfim, o palco, ou seja, o espaço cênico da dança tem se ampliado na contemporaneidade. No entanto, a escola nos padrões atuais ainda rejeita a possibilidade de ser palco para que a dança entre em cena e ocupe também este espaço, enquanto uma forma de conhecimento estético ou sensível, a ser compartilhado, junto aos outros conhecimentos lógico-formais.

Ao olhar para a escola, nos moldes que conhecemos e vivenciamos durante nosso processo educacional, é possível notar que ela está fundada em uma concepção de "Educação Tradicional e Bancária", emprestando os termos de PAULO FREIRE (1977), assumindo a função de transmitir aos educandos os conhecimentos acumulados há séculos, sem a preocupação de reconstruí-los, desrespeitando a dinâmica cultural do mundo em que vivemos e as necessidades e os desejos pessoais. De acordo com este autor, a escola tem desempenhado uma função reprodutivista, contribuindo para que as coisas permaneçam como estão, neste mundo.

Se o objetivo da escola é a construção e a socialização dos conhecimentos e se, como nos diz FREIRE (1993: 79),

"ninguém nasce pronto", então, é preciso ter consciência de que educadores e educandos possuem sim conhecimentos, porém, têm sempre algo mais à conhecer. Partindo do ponto de que o humano não nasce pronto, torna-se possível pensar que as pessoas estão sempre se fazendo na prática social, ou seja, nas experiências que tem no mundo.

Assim, considerando o principal objetivo da escola e o papel que ela desempenha hoje de transmitir apenas conteúdos descontextualizados, torna-se perceptível a necessidade de estimular a idéia de tornar a prática pedagógica uma ação crítica, criativa e transformadora.

A escola na qual estudamos, sustentada pelo modelo cartesiano do século XVII, revela a visão de um mundo sustentado por verdades absolutas, construídas pelas ciências positivas. Assim sendo, todo relativismo e todas as possibilidades de conhecer que não sejam puramente racionais e objetivas são rejeitadas. No entanto, não há conhecimento nem teoria que tenham sentido, se estiverem à margem do mundo, das experiências e das necessidades humanas.

Com intuito de promover o principal objetivo da escola, torna-se necessária a construção de um projeto-político-pedagógico, viabilizador de um processo educacional consciente e democrático. Um projeto que estimule, constantemente, movimentos nos quais teoria e prática se entrelacem,

permitindo que o educador desenvolva reflexões sobre sua prática pedagógica, fortalecendo sua ação profissional.

O projeto pedagógico que estimule a autonomia dos educadores e dos educandos, pode estimular os movimentos realizados entre o sentir, o pensar e o agir dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Desta forma é possível imaginar uma visão de educação em que educandos e educadores tenham "voz e vez". E, exercitando o diálogo, os conhecimentos podem ser construídos democraticamente para que os sujeitos desta construção tornem-se cidadãos críticos, sensíveis e conscientes de sua ação na sociedade. De acordo com FREIRE (1991: 44):

"Todo projeto pedagógico é político e molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde...me parece importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando... A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos".

A opção política por um projeto pedagógico que sustente e viabilize o objetivo principal da escola- a construção e a

socialização dos conhecimentos- reflete a escolha de buscar uma escola em favor de todos os sujeitos, sem exclusões, contra os preconceitos culturais, étnicos, raciais e de outras naturezas. Uma escola que desenvolva questões éticas, estéticas e morais, que atravessem os conteúdos a serem ensinados e que mobilize educadores, educandos e a comunidade, desde o processo de seleção destes conteúdos até a maneira como eles serão ensinados.

Recuperando a questão dos conhecimentos repassados pela escola, conhecimentos estes que estão perdendo o sentido na educação e na vida das pessoas, de acordo com DUARTE JÚNIOR (1995), é possível pensar que a escola incorporou como objetivos o acúmulo de conhecimentos e informações que não despertam nos educandos o prazer e a paixão de incorporá-los, nem tem utilidade para eles em seu cotidiano. O ensino de técnicas e conhecimentos aplicados ao exercício de uma determinada função no mercado de trabalho e o treinamento alienado de habilidades de diversas naturezas reduziram o compromisso social da escola. Ocupando-se em produzir funcionários e operários, a escola tem substituído o sentido do amor e da solidariedade, necessários à formação de cidadãos livres, conscientes e sensíveis, pelo sentido da obrigação e da disciplina que permeiam o percurso de formação dos funcionários eficientes e desesperançosos.

Esta escola que temos parece querer formar funcionários "estreitos", não trabalhadores conscientes; indivíduos organizados, eficientes e metódicos, não pessoas capazes, críticas e sensíveis, ou seja, pretende estimular a obediência e a ordem, jamais a liberdade e a autonomia essenciais à criação e à construção de conhecimentos de um mundo experienciado humanamente. Sobre isto diz Rubem Alves (1998: s.n.t.):

"O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo...T.S. Eliot se espantava com isso e perguntava: 'Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação? Manoel de Barros, sem as figuras aristocráticas de Eliot, diz a coisa sem rodeios: 'Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sábios divinam. Sábio é o que adivinha'. Tenho medo de que os muitos saberes façam isso com a gente. Infelizmente as escolas, tão preocupadas em desenvolver testes para os saberes que moram na cabeça, não tem se quer noção da sabedoria que mora no corpo".

A escola que temos não é o tempo-espço em que se conhece com o corpo. Nela não cabe o prazer, a dor, a paixão, a alegria, ou quaisquer outros sentimentos. Através desse distanciamento da sabedoria do corpo, a escola colocou-se à margem das experiências vividas dos educandos e, assim, o processo de construção de conhecimentos, atualmente, reflete

o abismo que foi cavado entre o que é aprendido na escola e o sentido destes saberes na vida dos educandos.

Ensinar tornou-se um sacrifício para o professor com seus baixos salários, seu escasso tempo de estudo, seu distanciamento cada vez maior do universo dos educandos, enfim, ensinar tornou-se apenas uma função "esvaziada" de compromisso com a educação e com a formação de seres humanos.

Aprender tornou-se uma obrigação, uma "chateação". Os educandos desejosos do encontro com um educador-amante que os acompanhe neste caminhar rumo a sabedoria e, então, vem a decepção de ser obrigado a "engolir" aquele amontoado de informações "passadas" pelos professores, muitas vezes através de estratégias monótonas. Segundo BABIN & KOULOUMDJIAN (1989), estas informações, certamente, podem ser adquiridas de forma muito mais divertida, dinâmica e prazerosa nos computadores, nos vídeos, nas TVs, pelas ruas, entre outras opções de acesso, que hoje circulam no mundo inteiro.

Assim, notamos que, além de tudo, a escola tem sido o lugar da falta de comunicação, do isolamento, do enclausuramento. Temos sido testemunhas da manutenção de uma Escola Prisão. Neste sentido, comungando da questão lançada por BABIN & KOULOUMDJIAN (1989:147), caberia perguntar: "Ainda é preciso escola? Sim, e mais do que

nunca, por três razões: a comunicação, a distância e a memória".

Estes autores, a partir de uma análise das "novas gerações" e dos "novos modos de compreender", estimulados pelas culturas tecnológica e das imagens, propõem uma escola que tenha como objetivos viabilizar a comunicação e o distanciamento para que se chegue à novas possibilidades de compreensão e que se recupere a memória das pessoas. Memória esta, que tem sido diluída, assim como as experiências humanas, que estão sendo substituídas por *flashes* de imagens em comerciais de TV, em cartazes de propaganda, e por todos os outros canais dominados pela mídia. BABIN & KOULOUMDJIAN (1989) estabelecem três categorias para a escola, são elas:

- a Escola Mesa que seria o lugar de se construir e se compartilhar os conhecimentos e as diferentes maneiras de compreender as coisas e o mundo;
- a Escola Distância que viabilizaria três tipos de distância, sendo que o primeiro tipo de distância ocorre quando o indivíduo se afasta das suas próprias percepções e impressões em relação à algo que julga conhecer e entra em contato com os pontos de vista de outras pessoas; o segundo seria o distanciamento do conhecimento crítico, ou seja, os autores defendem que primeiro se aprende pela experiência, posteriormente se

desenvolvem as críticas e os conceitos sobre o que se aprendeu, e o último tipo de distância, eles chamam de *despertar do Eu*, a que permite que o humano se afaste dos sistemas, leis, costumes e raciocínios estabelecidos ao seu redor para conquistar seu lugar no mundo;

-a Escola Memória é a que possibilita uma recuperação da experiência humana diante do mundo vivido, através das experiências de construção de conhecimentos e da partilha deles com grupos de pessoas, assim, torna-se possível recriar a memória de novas experiências humanas.

As categorias Mesa, Distância e Memória, atribuídas à Escola, por BABIN & KOULOUMDJIAN (1989), estão apontando para a necessidade de se construir uma escola aberta à comunicação, aos atos de criar, construir e compartilhar conhecimentos e à valorização da experiência das pessoas no mundo em que vivem. Um lugar onde não se privilegie determinados conteúdos em detrimento de outros, mas se estimule o contato com a diversidade de conhecimentos e com as múltiplas formas de conhecer.

Uma escola que não super-valorize a racionalidade, ao ponto de considerar *conhecimento* somente os conteúdos lógico-formais de ciências Exatas, Biológicas e Humanas, relegando ao esquecimento a sensibilidade, as Artes e todas as outras formas de conhecimento sensível. Afinal, os

racionalismos, as exclusões e os regimes totalitários, até hoje, só fizeram criar mecanismos de tortura a fim de manter a ordem estabelecida pelos poderosos à custa de violências, repressões e manipulação da vida de seres humanos.

Exemplos não nos faltam para ilustrar essa denúncia. O Nazismo e o Fascismo foram regimes autoritários que inclusive fizeram uso indevido de expressões artísticas produzidas na época, com intuito de manipular politicamente a população em todo mundo. BENJAMIN (1980) chama este fenômeno de estetização da política. Sabe-se que os extremismos destes regimes acarretaram uma das maiores tragédias da história humana, a Segunda Guerra Mundial e seus bilhões de mortos. Todavia, podemos concluir que os racionalismos e totalitarismos desencadearam apenas um processo de desumanização das pessoas. Como recuperar a sensibilidade e formar indivíduos mais humanos?

Na busca de uma Educação mais sensível e humanizada, DUARTE JÚNIOR (1995) desenvolveu uma concepção de Educação fundada na beleza e fundamentada na estética, na sensibilidade humana. Este autor acende com sua obra o compromisso do educador de formar pessoas mais sensíveis para que, conseqüentemente, elas possam pensar de maneira mais crítica. Os fundamentos de uma *educação estética* envolvem uma idéia de construção de conhecimento a partir das percepções, da sensibilidade, da imaginação e da

criatividade humana. Desta forma, o conhecimento de uma coisa se dá através da percepção e da experiência no mundo vivido e, posteriormente, pelas vias da racionalidade.

Como alternativa para a educação de pessoas mais sensíveis, o autor acredita que o ensino de arte possibilitaria que as pessoas desenvolvessem uma consciência estética, ou seja, algo que vai além da apreciação e da fruição de uma obra de arte. Esta forma de consciência estimularia um conjunto de atitudes mais harmoniosas e equilibradas dos indivíduos frente ao mundo em que vivem.

Olhar para a educação e buscar em sua essência a beleza pode parecer uma utopia, no entanto, faço questão de compartilhar das idéias de DUARTE JÚNIOR (1995), acreditando na possibilidade de torná-la real. É preciso sonhar, acreditar e criar se pretendemos continuar existindo humanamente.

É fundamental buscar, na educação, a essência da beleza, procurando compreender o sentido da escola no corpo, nos sentimentos, na experiência e na vida. Se compreendermos esse sentido, será possível reconstruí-lo.

Somente recriando o sentido da escola será possível pensar sobre uma dança na escola, que pode ser ao mesmo tempo uma dança da escola. Assim, vou me permitindo sonhar e projetar uma Escola Palco. Com base na Concepção Estética de Educação, de DUARTE JÚNIOR (1995) proponho

a categoria de *Escola Palco*. E da platéia alguém perguntaria:

-Como seria esta escola?

A idéia de uma *Escola Palco* inaugura como objetivos desta a construção e a socialização de conhecimentos a partir da liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades de cada um destes conhecimentos, fornecendo estímulos à expressão e à comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo.

Se fecharmos os olhos tentando imaginar um grande e belo Teatro, com um palco circular ao centro, ocupando o mesmo nível espacial da platéia que se espalha ao redor deste palco, talvez a imagem da *Escola Palco* se torne mais nítida para nós. O termo *Escola-Palco*, proposto aqui, não pretende, de forma alguma, remeter o leitor aos tradicionais palcos italianos que propõem uma hierarquia espacial e temporal, marcando o lugar do artista e o do espectador, ou o do educador e o do educando. Nesta escola, educando e educador serão dançarinos e espectadores. A idéia é que haja sempre uma interação entre eles e que o palco e a platéia sejam espaços livres ocupados, conforme a necessidade pessoal, a do grupo, e o momento do processo pedagógico.

A *Escola Palco* seria um tempo-espaço em que o indivíduo pudesse ser. Para isso é necessário que a escola estimule certas atitudes dos educandos, durante seu processo

de formação, para que esta escola seja de fato o lugar da educação, da liberdade e do ser. A estas atitudes que considero importantes à formação dos educandos, chamei atitudes dançantes.

Durante a apresentação destas atitudes, o leitor-dançarino pode identificar cada uma delas como parte do universo da dança. Os termos que emprestei da dança, aqui, são colocados apenas para nomear estas atitudes e construir uma proposta pedagógica. Neste momento, ainda não entrarei em discussões de aspectos e elementos específicos da dança.

É importante esclarecer que não estarei consultando autores que já pesquisaram exaustivamente estes termos. E justifico isto em função de estar utilizando-os apenas porque eles sugerem as imagens de atitudes que só poderiam ser dançantes se fossem compreendidas através de um texto construído com palavras que levassem o leitor à experiência em dança. Assim, apresento as atitudes dançantes, que considero necessárias à esta formação mais sensível dos educandos, em uma Escola Palco. Elas são as seguintes:

-Improvisar- que consiste na liberação da imaginação durante o processo educacional. O improviso é fundamental para que o indivíduo tome contato e aprenda a lidar com os seus questionamentos, idéias, pensamentos, fantasias, sonhos e com todo o universo simbólico que é ele próprio. A atitude de improvisar seria

mais que uma problematização, pois improvisar é uma "viagem" que envolve um *olhar* do indivíduo que se projeta para dentro e para fora dele, que o coloca diante das suas inquietações em relação a ele mesmo e ao mundo. Enquanto improvisa, o vaivém de sentimentos, pensamentos e ações colocam o indivíduo diante de sua essência e dos caminhos da sua existência.

-Compor- transcendendo à tradicional "transmissão" de conhecimentos, seria propriamente a atitude que se toma para a construção do conhecimento- a composição, o momento de selecionar os elementos e de fazer tentativas para responder aos questionamentos elencados durante a improvisação, discriminando o que se tornou significativo para o educando. Estes elementos são dispostos pelo educando em uma determinada ordem que lhe faça sentido, até que possa ganhar a forma de conhecimento, seja ele lógico-formal ou estético. Este conhecimento pode se apresentar na forma de um conceito, uma teoria, um texto literário, um poema, uma música, uma dança, um vídeo, entre outros. A atitude de compor ocorreria a princípio solitariamente para que o educando fosse capaz de encontrar os seus próprios caminhos, buscando as compreensões acerca das suas indagações. Depois, solidariamente para que em grupo possa desenvolver uma visão ampliada do ato

de conhecer, as possibilidades e suas diferentes perspectivas. Durante a composição, quando se fundem a imaginação, a criatividade, a cooperação e a racionalidade, ocorre o processo de construção de conhecimentos, através de um percurso que conduz o indivíduo do âmbito sensível ao racional. Assim, o ato de conhecer passa a ser uma conquista significativa para o indivíduo que encontrou um espaço para ser e por isso é capaz de sentir, pensar e agir no mundo em que vive.

-Apreciar- é uma atitude que também supera o sentido da avaliação que conhecemos, sendo o próprio compartilhar de uma dança, quando ocorre, sobre o palco, a dança dos conhecimentos e quem sabe até os conhecimentos da dança. A apreciação dos conhecimentos seria o momento em que, educandos e educadores, juntos, estimariam, admirariam, prezariam, avaliariam e até julgariam o processo de aprendizagem, bem como os conhecimentos elaborados e compartilhados. A apreciação seria um *show* de emoções e de beleza, pois no decorrer dela, seriam apontados os crescimentos, as dificuldades, as conquistas, as falhas, enfim, seriam detectados os limites ultrapassados e os obstáculos que não foram vencidos. A apreciação não teria o sentido de excluir pessoas do processo educacional, mas seria uma espécie de convite

a uma "viagem" mais cuidadosa pelo processo educacional e de produção de conhecimentos, buscando dar merecimento às conquistas e superar as dificuldades encontradas.

-Fruir- Tentei buscar um termo que representasse a atitude da fruição no processo educacional que vivenciamos, mas não encontrei nenhum, pois notei que esta fruição praticamente não existe. Gozar, desfrutar, não parecem ser atitudes que circulem pelos quintais da escola... Usufruir do prazer de criar, aprender e compartilhar conhecimentos pode ser bom, assim como é maravilhoso desfrutar, por vários dias, do "doce gostinho" de ter feito uma bela viagem ou um passeio agradável. Com a proposição da atitude do "fruir", possivelmente, se devolva à escola e à educação o sentido do prazer. É o sentido que percebemos quando estamos sobre o palco, expressando algo que nos é significativo, ou quando estamos diante dele sentindo as emoções exprimidas por outrem. O que diferencia a atitude do apreciar, da fruição é que a primeira está totalmente vinculada ao ato de desfrutar, gozar e se deleitar com processo de construção de conhecimentos, enquanto a última relaciona-se mais diretamente à avaliação, envolvendo os atos de discriminar, reconhecer, identificar, julgar, enfim, de avaliar os elementos deste processo.

Estas atitudes dançantes são parte do cenário desta Escola Palco, um tempo-espço aberto a um "elenco" de educadores e educandos críticos, sensíveis e humanos. Diante disso, cabe perguntar: que papel desempenhará o educador, nesta escola? E para responder a esta questão, temos que pensar sobre o que pretende e qual o compromisso deste educador em relação à educação, à escola, à vida, aos educandos e ao mundo.

Apresento aqui mais um elemento que compõe o cenário desta escola: o papel do educador. Uma Escola Palco exige a atuação de um educador-artista que saiba a hora de subir ao palco e a de descer à platéia, que permita aos educandos-artistas serem eles mesmos, pessoas livres e críticas, expressando suas angústias, desejos e sonhos rumo à construção do seu universo de pensamentos e sentimentos, a partir das suas próprias experiências no mundo vivido. Sobre a relação entre educando-educador, ou em outras palavras, entre "discípulo e mestre", ALBANO (1995: 125), ao observar esta relação entre dois artistas Tarsila e Tuneu, diz que:

"Tuneu apareceu e se firmou como artista pelas características de sua obra e não como discípulo de Tarsila. Este é sem dúvida um fato que merece ser destacado no ponto de partida destas investigações sobre a relação entre os dois. Apesar de ter freqüentado o ateliê de Tarsila desde o início da adolescência, Tuneu não foi discípulo da obra de Tarsila. A maneira como a artista conduziu o processo de ensino, desde o início garantiu

que o iniciante construísse seu caminho a partir de suas características pessoais".

O educador-artista é este mestre que permite ao educando ser ele mesmo, traçar sua própria trajetória, caminhando nela e construindo-se como um sujeito que tem características, sentimentos e idéias próprias e, por isso, conhece, comunica e expressa de forma única, individual.

O educador-artista precisa comunicar seus conteúdos através de metodologias que viabilizem os objetivos da Escola Palco, porém, isso não é tudo. É necessário também saber falar com simplicidade sobre coisas complexas e ouvir com humildade e atenção as idéias e as propostas destes educandos, afinal, a relação educador-educando se estrutura na democracia, no respeito e na amizade.

Em suas *Conversas Com Quem Gosta de Ensinar*, RUBEM ALVES (1985: 24-25) diz:

"Eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então que passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer... Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar... Mesmo quando seu trabalho inclui as mãos, como o mestre que ensina o aprendiz a moldar a argila, ou o cientista que ensina o estudante a manejar o microscópio, todos os seus gestos são acompanhados de palavras. São as palavras que orientam as mãos e os olhos".

O educador-artista precisa se sentir criador, intérprete e espectador. À ele cabe: recriar seu próprio discurso, expressá-lo com clareza, promover e conduzir as discussões entre os educandos e se mostrar aberto a ouvir e perceber estes educandos.

Da relação educador-educando nascem as mais surpreendentes experiências, que vão do âmbito pedagógico ao pessoal. As relações de confiança, sinceridade e companheirismo geralmente conduzem o processo educacional às conquistas e sucessos de ambos, educador e educando, pois a socialização de conhecimentos é gratificante para quem ensina e para quem aprende. Que a Escola Palco permita aos educadores e aos educandos revezar o papel de serem *ativos* ou *passivos* durante os diversos momentos do percurso de criação e partilha de conhecimentos.

Para mim é esta a imagem de uma Escola Palco. Aqui cabe a vida, o ser e o mundo inteiro. Não creio que esta idéia de escola acabe com as crises existentes no interior da educação ou solucione questões existenciais humanas ou mude radicalmente o mundo, afinal, quem, neste planeta já se propôs a tanto? Penso apenas que as trajetórias que podemos percorrer rumo à conquista e à construção de conhecimentos são infinitas, no entanto, parece-me que a humanidade tem buscado experienciar o prazer e as emoções em vários

âmbitos da vida. Por que não experienciá-los também durante a educação?

De acordo com PIAGET (1966: 139), não deveríamos nos contentar com a "transmissão e a aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal já elaborados: a beleza, como a verdade, não recria senão o sujeito que a conquista". Esta conquista pode muitas vezes parecer um sonho. Será possível realizá-lo? Eu acredito nele. Você acredita? Vamos tentar juntos!

Parte 4:

Memória
(Carlos Drummond de Andrade)

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
Muito mais que lindas,
essas ficarão.



Figura 4: Fin d'arabesque. (Edgar Degas)

-BESSON, G. *Le meisee chez soi. Les maitres de la peinture française.*
Paris: Les Editions Braun & CIE, 1950. (p.42)

Parte 4: As Aulas

"Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o como lidaremos com a relação autoridade e liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina... Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas se fazem de limites que não podem ser transgredidos".

(Paulo Freire)

As aulas na escola são convites ao saber. Nelas encontramos as pistas para conhecer algo significativo para nós e através delas nos orientamos em nossas investigações e construções de conhecimentos que nos conduzem à autonomia e à liberdade.

Quando têm início as aulas é aquela euforia para saber qual é a primeira aula... E algum dia é possível se ter a surpresa ou o susto de ouvir que a primeira aula é de Dança. No primeiro instante poderemos "pular" de alegria, mas no segundo, provavelmente, cairemos perplexos "atolados" em uma infinidade de questões. Pois se a aula é de Dança, quer dizer que ela terá que ser experienciada, compreendida e compartilhada na escola, assim como todas as outras formas de conhecimento.

Antes de nos alegrarmos ou de nos depararmos com nossos questionamentos, tentemos compreender em que condições o ato de dançar acontece na escola e quais as dificuldades que se têm encontrado para que a dança ocupe, de fato, o tempo-espço da escola.

Na primeira parte deste texto, intitulada *Os Bastidores*, na qual relatei o trabalho desenvolvido junto aos alunos-formandos dos cursos de Licenciatura em Dança, Educação Artística e Educação Física, apresentei algumas das dificuldades que têm impedido o ensino de dança nas escolas. Além disso, também apresentei algumas situações em que esta dança é desenvolvida nestas escolas.

Nesta quarta parte do texto, intitulada "*As Aulas*", retomo algumas experiências junto aos alunos-formandos, apresentando mais detalhadamente as barreiras e obstáculos que eles perceberam em relação ao ensino de dança nas escolas.

O primeiro fato identificado como obstáculo é que a dança não sendo disciplina do currículo escolar, não pode ser ministrada nas escolas por Licenciados em Dança, como um campo de conhecimentos autônomo que tem características, estrutura, conteúdos e metodologias próprias. Ela somente pode ser trabalhada em função de outros campos do conhecimento, assumindo o papel de conteúdo de disciplinas, como a Educação Artística e a Educação Física.

Este primeiro fato, desencadeia algumas dificuldades, entre elas:

- os Licenciados em Dança são excluídos da possibilidade de ministrar aulas de Dança em Escolas de primeiro e segundo graus;
- os Licenciados em Educação Artística e em Educação Física não se sentem aptos a ensinar a Dança nas Escolas, em função de não receberem subsídios para exercer tal conteúdo, pois o currículo destes cursos apresenta uma *lacuna* no que se refere às questões específicas a este ensino.

Assim, fui percebendo o quanto seria difícil ouvir que poderia acontecer na Escola uma aula de Dança... E, enquanto ela não acontece na escola de primeiro e segundo graus, busquei saber como elas acontecem na Universidade. E nessa primeira tentativa de compreender quais os conhecimentos e conteúdos de dança trabalhados, nos cursos de Educação Artística e Educação Física, é que encontrei outra séria dificuldade: nestes dois cursos, os alunos têm acesso apenas a uma disciplina semestral que discute questões referentes a dança. Desta forma, não se pode considerar que estes profissionais estejam preparados para ministrar aulas de dança nas escolas. Considerando a falta de preparo destes profissionais e a não habilitação dos licenciados em Dança para trabalhar em escolas, quem vai ensinar a dança na escola?

Acredito que seja preciso encontrar alternativas para esta situação, pois a aprendizagem dos conhecimentos de dança nas escolas está relegada ao esquecimento. Todavia, é possível buscar alternativas que levem a dança a conquistar uma condição digna no âmbito escolar, sem excluir Licenciados em Dança, nem criar pressões em torno dos Licenciados em Educação Física e Educação Artística.

Duas alternativas para que não se exclua os Licenciados em Dança das Escolas seriam:

-criar projetos em que a Dança possa ser trabalhada como atividade extra-curricular;

-permitir que o Licenciado em Dança ministre aulas de Educação Artística, sendo reconhecido como professor de artes, assim como são reconhecidos os artistas plásticos e músicos. Talvez, isto exija transformações legais, envolvendo inclusive mudanças de nome dos cursos de Licenciatura. Neste caso, o professor de dança, seria licenciado em Educação Artística, com habilitação em Dança.

Como alternativa para não sobrecarregar de conteúdos os Licenciados em Educação Artística e Educação Física obrigando-os a ensinar dança, sem terem recebido os conhecimentos necessários a esta prática, seria essencial uma reformulação dos currículos destes cursos, incorporando os subsídios que promovam o ensino de dança.

Com a oportunidade de ministrar aulas de Dança, durante o primeiro semestre de 1997, a um grupo de alunos-formandos das disciplinas Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado I, foi possível viabilizar nestes encontros discussões e vivências de dança aplicadas à escola e a partir destas experiências, emergiram questões que nortearam as descrições trabalhadas nesta pesquisa. Estas foram encaminhadas através de discursos escritos destes alunos, respondendo às questões geradoras levantadas pelos grupos.

As indagações surgidas nos encontros percorriam boa parte do universo do ensino de dança na escola, questionando o seu sentido, os conteúdos a serem abordados, as metodologias desenvolvidas e os seus objetivos.

Sem perder de vista as experiências práticas que eles haviam compartilhado durante as aulas de Dança, ensaiamos tentativas de encontrar as respostas para todos os questionamentos levantados. Juntos iniciamos as discussões e, posteriormente, cada aluno-formando, diante do questionário proposto, desenvolveu sua concepção de ensino de dança na escola. Este questionário foi dado aos alunos-formandos durante o segundo semestre de 1997, enquanto cursavam as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II.

É durante as aulas que se inicia tudo... E então, é possível perceber e ampliar as possibilidades expressivas do ser que

dança, transitando pelos espaços pessoais de cada um dos sujeitos e pelo espaço geral que os envolve.

Nas aulas é que se aprende a manipular a atenção, a intenção, a decisão e a progressão dos movimentos, a fim de se construir o gesto expressivo, com uma dinâmica clara que transforma a ação consciente. Elas viabilizam a articulação entre todos estes elementos, a construção dos passos iniciais, as primeiras tentativas de dançar.

As aulas fazem nascer os primeiros relacionamentos do sujeito com ele próprio, com outras pessoas e com grupos, com objetos e com tudo o que se encontra ao seu redor.

Nas aulas de dança, as pessoas vão tomando consciência dos seus sentimentos, idéias, sensações e pensamentos, e é quando os caminhos das técnicas se abrem, permitindo o delinear das formas dançantes. Um dançarino dificilmente abandona as aulas. Elas são a base para o seu trabalho criativo, pois permitem esse trânsito riquíssimo pelo universo da dança.

Parte 5:

A Voz Das Coisas

(Menotti Del Picchia)

E Juca ouviu a voz das coisas. Era um brado:
"Queres tu nos deixar, filho desnaturado?"

E um cedro escarneceu: Tu não sabes, perverso,
que foi de um galho meu que fizeram teu braço?"

E a torrente que lá rolar para o abismo:
"Juca, fui eu quem deu a água do teu batismo".

Uma estrela, a fulgir da etérea altura:
"Fui eu que iluminei tua choça escura
no dia em que nasceste. Eras franzino e doente.
E teu pai te abraçou chorando de contente...
Será doutor!- a mãe disse, e teu pai, sensato:
Nosso filho será um caboclo do mato,
forte como a peroba e livre como o vento!
Desde então foste nosso e, desde esse momento,
nós te amamos seguindo teu incerto trilho
com os carinhos de mãe que defende seu filho!"

Juca olhou a floresta: os ramos, nos espaços,
pareciam querer apertá-lo entre os braços!

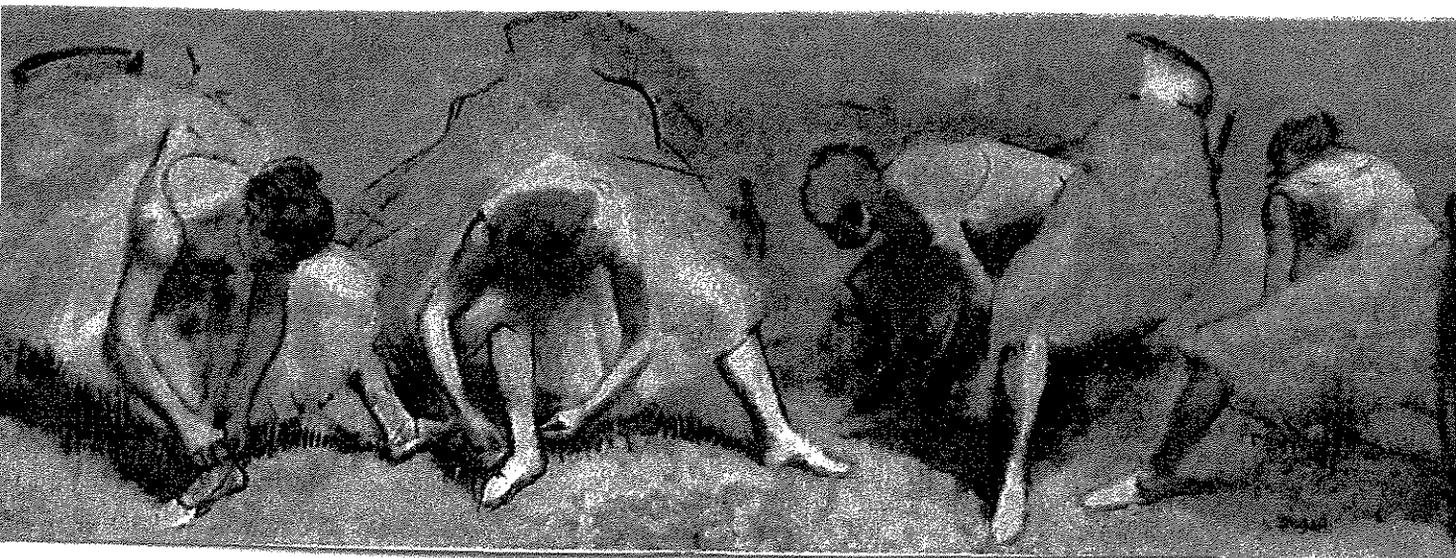


Figura 5: *Danseuses ajustant leurs chasson*. (Edgar Degas).

-BESSON, G. *Le meisee chez soi*. Les maitres de la peinture française.
Paris: Les Editions Braun & CIE, 1950. (p. 42).

Parte 5: Os Ensaios

"Não é suficiente, pois, dizer que toda ilustração do entendimento só merece respeito quando reflui sobre o caráter, ela parte também, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para a cabeça precisa ser aberto pelo coração. A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber".

(Friedrich Schiller)

"Os Ensaios" são o esboço da dança, uma espécie de rascunho no qual experimentamos as primeiras tentativas de expressão de sentimentos, pensamentos, entre outras coisas, através do corpo, arriscando os primeiros movimentos, dinâmicas, gestos, formas, ritmos, sons, enfim, a composição de todos esses elementos no tempo e no espaço. Além disso, é durante os ensaios que, através da repetição da coreografia elaborada, os dançarinos reconstroem, constantemente, sua interpretação, buscando expressar de maneira mais adequada a proposta coreográfica.

Partindo da improvisação, ou seja, da experimentação de movimentos realizados pelos dançarinos no tempo-espaço, com

e nomotética, em busca de compreender o fenômeno que interrogo. Feitas as análises, parto para uma categorização que me permite iniciar a interpretação dos discursos.

Nestes *"Ensaio"* apresento o esboço dos resultados construídos através das análises dos discursos, realizadas sob uma perspectiva fenomenológica. A apresentação destes resultados se dá por meio de um passeio pelas questões geradoras dos discursos colhidos e analisados.

Durante este passeio, em cada momento da reflexão, são mostradas as questões e as visões que os alunos-formandos têm em relação ao ensino de dança na escola. A partir destes *"Ensaio"*, conforme foi dito anteriormente, destaco as idéias significativas que estão presentes em cada um dos discursos, porém, ainda sem construir os resultados da pesquisa.

Desta forma, convido o leitor a participar comigo destes *"Ensaio"*, arriscando-se a um passeio pelas questões geradoras. O desafio é o de entrar, realmente, nestes ensaios, lançando-se em suas próprias tentativas de responder a estas questões.

O primeiro questionamento levantado indaga justamente o sentido do ensino de dança na escola.

Caminhemos, então, pela primeira questão e por cada uma das unidades de significado que encontrei, ao tentar compreendê-la.

Questão 1: Por que ensinar dança na escola?

Quando identificamos esta questão durante as discussões nas aulas de dança, queríamos conhecer melhor os sentimentos, os significados, as sensações, enfim, os sentidos que o ato de ensinar a dançar poderia ter para cada pessoa, em situações em que experienciamos este ensino, e ainda, quando se vivencia a dança enquanto expressão artística, recreativa, ritualística, entre outras. Assim, ao responder esta primeira questão, os alunos-formandos tentaram recuperar experiências em que dançaram e ensinaram dança. A maior parte dos discursos demonstrou que para responder a esta questão os alunos-formandos recorreram às experiências em que dançaram e não às aquelas que eles ensinaram a dançar.

Abrindo as portas dos ensaios vamos transitando pela dança das emoções, das utopias e de tudo o que é difícil dizer...

Assim, nesta primeira questão acerca do sentido do ensino de dança na escola são apresentadas as possibilidades e os objetivos deste ensino, vistos sob diferentes perspectivas e denotando várias categorias, reveladas pelos discursos.

A Visão dos alunos-formandos em Dança sobre a questão 1.

Estes discursos revelaram que o ato de dançar na escola é importante por vários motivos, por exemplo, o contato com a dança, enquanto expressão artística, poderia estimular a sensibilidade dos educandos. Além disso,

segundo estes alunos-formandos, a dança poderia promover os relacionamentos na escola, e ainda, ampliar as experiências corporais dos indivíduos.

Segundo os discursos destes alunos a dança na escola pode ter "múltiplos sentidos", que são mostrados a seguir:

A dança enquanto expressão artística

Os sentimentos que temos quando dançamos dependem de vários fatores que vão do nível fisiológico ao emocional, pois podemos sentir emoções variadas que dependem da relação com o público, com o grupo de dançarinos, com a proposta coreográfica, com a linguagem utilizada e com o espetáculo.

A dança enquanto expressão artística revelada nos discursos destes alunos envolve uma multiplicidade de sentidos... O dançarino em cena articula trabalho, prazer, sensibilidade, racionalidade, entre outras coisas, com intuito de expressar, através da dança, as idéias que permeiam uma coreografia ou um espetáculo.

O outro ponto significativo declara o ensino de dança na escola importante, por viabilizar durante a formação experiências corporais dos indivíduos.

Acreditam que um trabalho de dança que articule a fundamentação teórica com a prática de dançar pode fornecer instrumentos que estimulem o desenvolvimento da "maturação corporal", a "descoberta do corpo" e de suas

possibilidades de movimentar. Para esses alunos, o ensino de dança na escola e as experiências da corporeidade das pessoas têm o sentido de possibilitar, durante o processo educacional, o *auto-conhecimento*.

Outro ponto destacado é referente aos *relacionamentos* que esta proposta escolar, na visão destes alunos, tem o potencial de proporcionar. Isto é, o sentido deste ensino também está vinculado à possibilidade que ele oferece aos indivíduos de *se relacionar com o mundo "artisticamente"*, o que contribuiria para a formação de pessoas mais sensíveis.

Além deste *relacionar-se artisticamente* com o mundo e com os outros, o ensino de dança poderia estimular também um *relacionar-se crítico* do educando com a realidade em que vive. Com isto, estaria proporcionando aos indivíduos *relacionamentos artísticos e críticos*, permitindo que eles possam compreender as coisas de diferentes maneiras, durante a educação formal.

Em síntese, na visão dos alunos-formandos da área de Dança o ensino da dança na escola é importante porque estimula os indivíduos, durante a educação formal, a adquirirem seu *auto-conhecimento*, enquanto vivenciam a *corporeidade*, através de um *relacionar-se com o mundo artisticamente*.

A Visão dos alunos-formandos em Educação Artística, sobre a questão 1

Os discursos deste grupo expressaram emoções muito profundas vivenciadas durante o ato de dançar. Alguns discursos revelam que estas experiências de dançar devam se dar em um contexto artístico, educacional e recreativo. Para não perder a beleza e a profundidade destes discursos, apresento alguns deles na íntegra, nas unidades de significado elencadas a seguir:

1. A dança como expressão humana

"Dançar é uma experiência de intensos significados. Mexer com o corpo traz implicações na mente e no estado de espírito. Quando danço (e isso é raro) me lanço num processo de transformação de ânimo- talvez, seja por isso que não arrisco tanto nessa mudança de pulsação, que apesar de maravilhosa, é por demais intensa e desequilibradora (nos termos de Piaget)"...

Estas palavras nos conduzem a uma dança, e quase somos levados para perto de quem as escreveu, pois elas nos contagiam de emoções, despertando o desejo de experienciar isto, que parece ser tão bom e grandioso. Algo que nos permite transbordar, transformar e, é claro, ser!

2. Dança e transcendência: leveza e prazer

"Lembro-me de ter dançado junto com um grupo de Tambor de Crioula, em um encontro

de Capoeira de Angola e, a sensação foi de 'barato'. Me senti muito leve, quase flutuando".

"Na escola primária não tive experiência de dança, apenas na universidade, as vezes me sentia leve, melhor. Mas as vezes, um pouco sem saber porque estava fazendo aquilo".

Dançar para estas pessoas evocou os sentidos da leveza, do prazer e da transcendência. A dança pode "empurrar" as pessoas para longe da realidade da vida cotidiana, conduzindo-as aos instantes de utopia. Dançando podemos iniciar uma "viagem" que nos desligue do real e que nos faça sentir emoções intensas. Esta sensação é de certa forma sedutora e "perigosa", principalmente, quando se ensina dança na escola, pois dançar pode tornar-se apenas uma prática terapêutica, ou uma fuga da realidade, e isto pode nos conduzir à virtuosidade técnica e ao espontaneísmo, pois ambos privam as pessoas de perceber, refletir e agir criticamente no mundo. A dança é muito mais que isso, e a dança-terapia é apenas mais uma de suas múltiplas faces.

3. A dança como expressão dos sentimentos da angústia, do ridículo e do desconforto.

"Não me senti bem dançando. Me senti 'desengonçado'. Costumavam me chamar de 'bé-de-pato'".

"Não consigo dançar. Tenho a maior dificuldade de trabalhar isso, sou super-bloqueada".

"Uma vez na aula de Educação Física a professora deu ginástica e depois alguns passos de dança. Não gostei de dançar naquele dia. E costumava dançar muito nos bailes e festas que freqüentava, mas na escola, tinha vergonha".

Parece que nem sempre é bom dançar. Afinal, o ato de dançar para alguns representa desconforto, angústia e até mesmo tortura, pois pode exigir que as pessoas se deparem com os seus próprios limites e dificuldades, sem que elas estejam preparadas para isso.

Na Verdade o ensino de dança na escola é que precisa acolher também as angústias, o desconforto, a dor, o medo e todos os outros sentimentos humanos, porque frente a eles o indivíduo pode se conhecer, expressar o que sente e encontrar suas formas de fazê-lo.

4. Dança como forma de conhecimento na Educação

O sentido de trazer para a educação formal a expressão e a consciência corporal, também aparece nos discursos da área de Educação Artística. Eles dizem que:

"o corpo é o principal instrumento que a pessoa possui e através dele é que a pessoa poderá se expressar no mundo, realizar trabalhos, amar e gerar outras pessoas". Sabemos que, muito mais que um instrumento que permite ao indivíduo expressar-se no mundo, o corpo é o próprio indivíduo que expressa, ama, gera e cria coisas no mundo".

Os discursos revelaram ainda que a dança na escola pode permitir o trabalho com a coordenação motora, o ritmo e outras qualidades básicas do movimento, que estimulam o *auto-conhecimento*.

Os alunos-formandos da Licenciatura em Educação Artística indicaram também o sentido da dança como expressão, ou seja, enfatizaram que a dança na escola é importante porque ela é uma forma de expressão e o ser humano em sua existência tem a necessidade de se expressar. E o faz através de diversas linguagens, inclusive as artísticas.

Para eles, o trabalho de expressão corporal através da dança é fundamental na educação formal, por estimular a expressão dos educandos.

Os discursos ainda revelaram uma preocupação quanto à *exclusão da dança* da área de Educação Artística e até da educação formal. Um dos alunos descreve: "não existe razão para que se escolha ensinar a música e as artes visuais, excluindo o teatro e a dança". Isto mostra que a dança, é de fato, excluída do universo da Educação Artística e, portanto, o pequeno espaço que lhe é concedido na escola é ainda mais reduzido. Outro discurso denuncia:

"a escola nos padrões atuais não tem espaço para a arte, o que é de fato uma injustiça para

a felicidade e transformação dos indivíduos. A pessoa sem vivência artística vive parcialmente".

Esta declaração mostra que não apenas a dança, mas o ensino de arte em toda a sua amplitude está sendo "abandonado e esquecido" no interior das escolas. Para onde vai a educação do humano diante da exclusão, e da negação dos sentimentos, bem como dos princípios e valores estéticos que deveriam fazer parte do universo de conhecimentos que sustentam este mundo? E para onde vai o ensino de dança diante da exclusão e da exclusão da exclusão?...

Os discursos deste grupo reconhecem a importância do ensino de dança na escola e abordam a questão da obrigatoriedade, demonstrando três vertentes de pensamento. A primeira discute a Dança como disciplina obrigatória. A segunda revela a necessidade de trabalhá-la como atividade extra-curricular. E a última, reconhece sua importância durante a formação humana, no entanto, julga a estrutura escolar inadequada ao seu ensino.

Os discursos que apresentam a possibilidade de se trabalhar a Dança na escola como disciplina obrigatória, buscam justificar isto, reconhecendo que há um desrespeito ao se tratar o ensino de dança na escola dessa maneira- "como instrumento para a compreensão de

conteúdos de outras disciplinas, como conteúdo da Educação Artística e da Educação Física",...- ou seja, estando todo tempo sujeito às exclusões ou sendo trabalhado em contextos de improviso. Como alternativa para resolver estes problemas, os discursos apontam no seguinte sentido: é preciso "correr os riscos" e permitir que a dança se torne disciplina obrigatória junto às outras na escola.

Os discursos que demonstram a idéia de que a dança na escola deve ser trabalhada como atividade extracurricular, justificam a posição alegando que a obrigatoriedade descaracterizaria o ensino dela, pois se as pessoas não tiverem autonomia para escolher se querem ou não dançar elas dificilmente sentirão prazer durante este ato, assim, a alternativa apresentada é que a dança seja ensinada na escola, em um tempo-espço reservado para quem desejar aprendê-la.

Alguns discursos revelam ainda que o ensino de dança na escola é muito importante, no entanto, o espaço escolar, não o físico mas a estrutura da escola, é inadequada ao ensino de dança, pois esta inspira expressão, comunicação e prazer, diferente da escola que temos hoje que inspira o oposto disso.

Resumindo, para estes alunos o ensino de dança na escola é importante porque pode proporcionar aos

educandos o auto-conhecimento, a partir da consciência e da expressão corporal, trabalhadas através de experiências expressivas essenciais para que ele se entenda no mundo como sujeito.

A Visão dos alunos-formandos em Educação Física, sobre a questão 1

Para apresentar a visão desta área, escreverei os pontos significativos levantados nos discursos colhidos:

1. Dança: diversidade de técnicas expressivas e prática de lazer

"Fiz balé clássico, jazz e sapateado e as apresentações eram 'a glória'. Hoje gosto de dançar mas não vinculo a técnicas e teorias".

Estas sensações de poder ou ter alcançado "a glória" são bastante comuns quando se chega ao fim de uma etapa do processo de aprendizagem em dança. É o momento de apresentar a tão sonhada e desejada produção artística. Isso muitas vezes ocorre em função de grande parte das academias e escolas específicas de dança alimentarem um longo processo que tem a duração de um ano, sem que os educandos possam experienciar a dança frente ao público. Evidentemente, esta estratégia está vinculada às propostas de festivais e apresentações de fim de ano, que

movimentam um certo capital que resulta em lucros para os proprietários destes estabelecimentos.

Muitas vezes, o fato deste aluno declarar que "gosta de dançar", e não relacionar esta experiência às técnicas que um dia aprendeu, provavelmente, seja conseqüência de algo que faltou durante este tempo que estudou dança- uma falha no processo. Um percurso marcado por excesso de técnicas à margem das necessidades, sentimentos e pensamentos das pessoas, pode estimular mesmo uma sensação de vazio, de falta de sentido para continuar dançando, e este prazer desvinculado das técnicas pode ser fruto de uma experiência vivenciada desta forma.

2. A dança como forma de liberação da imaginação

"Dancei em academias e na escola. Acho que a dança me proporcionou um espaço de expressão e liberdade".

"Dançava muito quando criança e sempre que posso continuo dançando. Por me sentir feliz e livre é que continuo dançando".

As experiências de ensinar e aprender a dança, que permitem às pessoas a liberação da imaginação e a construção do seu próprio caminho expressivo, proporcionam sensações de satisfação, felicidade e liberdade, pois os sujeitos têm autonomia para decidir o que dançar e como fazê-lo.

3. Dança e o desenvolvimento da criatividade

"A primeira experiência frente ao público foi na Universidade. Me senti muito nervosa...Mas depois, foi uma sensação muito boa, percebi que deu certo e desenvolvi o gosto pela atividade".

"Somente aos sete anos de idade pude conhecer o verdadeiro valor do trabalho, a questão da socialização, a oportunidade da criatividade e da expressão corporal. Foi maravilhoso, a partir daí cultivei uma paixão pela dança"...

Durante um processo em que estamos aprendendo a dançar é importante vivenciar todos estes momentos, o da criação e da construção da expressão individual e o da socialização destas experiências em grupo. Assim, o ensino de dança pode contribuir para que as pessoas construam a sua subjetividade e aprendam a trabalhar coletivamente questões universais.

3. A dança como forma de comunicação e sensibilização

Na visão destes alunos-formandos um dos sentidos do ensino de dança na escola seria permitir que o aluno experiencie esta dança, enquanto uma *linguagem social*, que conduz os educandos à construção e à partilha de conhecimentos. Assim, a dança pode contribuir para que a escola seja um espaço de *diálogo e de comunicação* entre as pessoas. Neste caso, as escolas devem incorporar os

diálogos corporais e considerar também a *comunicação corporal* como integrantes do processo educacional.

Outro motivo destacado para se ensinar a dança na escola foi o da necessidade de sensibilizar as pessoas para os elementos estéticos existentes na vida dos educandos. Isto através da prática de atividades que os levem a conhecer a dança, aprendendo a apreciá-la e a fruí-la, desenvolvendo nas palavras dos alunos-formandos, "o gosto pela coisa". Segundo estes discursos, o ensino de dança tem esse potencial sensibilizador. O sentido de sensibilizar o educando, através do ensino de dança, inclui também as atitudes da *apreciação* e da *fruição estética*, considerando que esta sensibilização ocorre diante das experiências de "fazer", "olhar", "mergulhar" e "desfrutar" a dança.

último ponto significativo foi o que atribui à dança os sentidos de *elemento da cultura corporal*, e enquanto isso deve ser *conteúdo da Educação Física*. Eles dizem que sendo a dança uma forma de abordagem da cultura corporal, então ela precisa fazer parte dos conteúdos da Educação Física e, portanto, deve ser ensinada na escola.

Para os alunos-formandos de Educação Física o ensino de dança na escola é importante porque a *dança como linguagem não verbal* pode estimular entre os educandos a *comunicação e os diálogos não-verbais*.

Em síntese, este ensino pode contribuir para que estes educandos tenham uma educação mais sensível e para que eles aprendam a *apreciar e fruir a dança*. Finalmente, ele é importante por ser considerado *elemento da cultura corporal e conteúdo da educação física*.

Passeando por esta primeira questão, foi possível destacar diferentes sentidos e motivos que justificam a importância e a viabilização do ensino de dança na escola, apontando as seguintes categorias:

1. Propiciar o auto-conhecimento;
2. Estimular vivências da corporeidade na escola;
3. Proporcionar aos educandos relacionamentos estéticos, com as outras pessoas e com o mundo;
4. Incentivar a expressividade dos indivíduos;
5. Possibilitar a comunicação não verbal e os diálogos corporais, na escola;
6. Sensibilizar as pessoas contribuindo para que elas tenham uma educação estética, promovendo relações mais equilibradas e harmoniosas frente ao mundo, desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança.

Esta dança pode ser experienciada, tendo os seguintes sentidos:

1. A dança enquanto expressão artística;
2. A dança como expressão humana;
3. Dança e transcendência: leveza e prazer;

4. A dança como expressão dos sentimentos: angústia e desconforto;
5. A dança como forma de conhecimento na educação;
6. Dança: diversidade de técnicas expressivas e prática de lazer;
7. A dança como forma de liberação da imaginação;
8. Dança e o desenvolvimento da criatividade;
9. A dança como forma de comunicação e sensibilização.

A partir destes dados, continuamos o passeio proposto no início destes *"Ensaio"*, caminhando para a segunda questão geradora dos discursos que busca compreender quais são os conteúdos que o ensino de dança deve abordar na escola.

Questão 2: O que ensinar de dança na escola?

Percebi durante a leitura dos discursos que tratavam a questão 2, uma riqueza imensa de possibilidades de conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ensino de dança na escola e, além disso, uma forte preocupação em relação às formas de selecionar estes conteúdos.

A Visão dos alunos-formandos em Dança, sobre a questão 2

Nesta área os alunos expressaram a necessidade de trabalhar três formas de conteúdo de dança: os conteúdos vinculados à experiência estética e ao fazer artístico; os conteúdos que se relacionam com a dança e com os saberes que a circundam; e finalmente, os conteúdos de apreciação estética e da fruição que exigem um "debruçar-se" sobre a obra de arte, ou seja, sobre a dança enquanto expressão artística.

Como propostas da primeira forma de conteúdo foram lembradas as técnicas de dança, ou seja, as de improvisação, composição coreográfica, exercícios técnicos de dança clássica, moderna e contemporânea, consciência corporal e danças de repertório. Foram ainda citados os *conteúdos coreológicos* estudados detalhadamente por LABAN (1971), no início do século XX, também chamados *conteúdos específicos de dança* que são o corpo, o espaço, as dinâmicas, os fatores de movimento, as ações e os relacionamentos. Os assessores de Laban, neste trabalho de pesquisa, foram estendendo estes conteúdos, conforme foram se ampliando os *estudos de coreologia*.

Em relação à segunda forma de conteúdo, os alunos desta área citam, em seus discursos, os seguintes: anatomia, cinesiologia e história da dança.

As propostas de conteúdos sensibilizadores objetivam trabalhar a sensibilidade dos educandos através da *apreciação* da dança, por meio de vídeos e apresentações, ou seja, neste momento em que o educando assiste à dança ele discrimina elementos específicos da dança, reconhecendo os padrões estéticos inerentes à obra, entrando em contato com o discurso do autor. Isso permite que ele interprete o sentido da obra, deparando-se com seus mistérios.

Estes discursos revelam influências da Metodologia Triangular para o Ensino de Arte, mais modernamente conhecida por Proposta Triangular, trazida dos Estados Unidos para o Brasil e reinterpretada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Esta proposta pretende articular o ensino de arte em três eixos, aos quais a autora define como: "fazer", "apreciar" e "contextualizar". Na área de Dança ela foi trazida pela Prof^ª Dr^ª Isabel Azevedo Marques. É importante considerar que estes alunos cursaram três disciplinas do curso de Licenciatura com esta última autora, este fato poderia contribuir para que se explique tal influência nos discursos.

Com relação à *seleção dos conteúdos* estes alunos-formandos enfatizam a necessidade de estarem vinculados ao universo dos educandos, articulados aos objetivos propostos. O educador deverá se comprometer com o

oferecimento de discussões acerca dos educandos, da escola e da dança, para que esses conteúdos possam ser aprendidos.

Apresento as categorias e sub-categorias apontadas nos discursos:

1. Conteúdos de dança:

1.1 Técnicas de expressão de dança;

1.2 Conteúdos coreológicos.

2. Conteúdos sobre a dança.

3. Conteúdos de Sensibilização:

3.1 Conteúdos cotidianos;

3.2 Conteúdos de fruição;

3.3 Conteúdos de apreciação estética.

A Visão dos alunos-formandos em Educação Artística,
sobre a questão 2

Os discursos nesta área também demonstram que além dos conteúdos específicos de dança é preciso ensinar os conteúdos de outros campos do conhecimento que permeiam o universo da dança, além, dos conteúdos sensibilizadores.

Entre os conteúdos específicos de dança eles ressaltam a importância das *técnicas expressivas da dança*, enfatizando a consciência e a expressão corporal; o domínio corporal; as danças de repertório como as

folclóricas, as populares, as danças de roda; e as técnicas de improvisação que podem estimular as pessoas a encontrarem suas próprias danças. Para eles estes conteúdos têm o potencial de proporcionar os relacionamentos coletivos entre os educandos.

Quanto aos conteúdos que se referem à dança estes alunos não exploraram muito, sendo citada apenas a história da dança.

Todavia, em relação aos conteúdos sensibilizadores, estes alunos percorreram desde a apreciação da dança via espetáculos, filmes e apresentações de dança, até a proposição de diversas atividades que possam aproximar as pessoas do universo artístico. O objetivo é sensibilizar, não apenas para a dança, mas para a arte em geral, além de despertar a percepção do educando para as suas próprias ações e das coisas que estão ao seu redor no cotidiano.

Sob o ponto de vista da área de Educação Artística a seleção dos conteúdos destacada não deve visar o "virtuosismo técnico", como é feito em grande parte das academias, mas sim ocorrer de forma democrática, para que todos possam participar das atividades, sem que haja discriminações.

As categorias e sub-categorias que permearam a visão da área de Educação Artística foram as mesmas da área de Dança.

A Visão dos alunos-formandos em de Educação Física, sobre a questão 2

Estes alunos também mencionam em seus discursos os conteúdos relacionados ao "fazer" que são os específicos da dança; os conteúdos referentes aos aspectos da dança; e os conteúdos que sensibilizam as pessoas.

No que diz respeito às técnicas de dança foram citadas apenas as de conscientização, percepção e expressão corporal. Entre os conteúdos coreológicos ou específicos da dança foram citados o corpo, os relacionamentos, o espaço, os fatores de movimento, as dinâmicas e o ritmo.

Dos conteúdos referentes aos aspectos da dança os alunos-formandos apontam apenas a música e entre os conteúdos que estimulam a sensibilização mostram a importância de se conhecer e apreciar os diferentes estilos e visões de dança.

Em relação à seleção dos conteúdos eles disseram que ela depende dos educandos, porém, deve ser preservado a forma criativa, incentivando a criticidade na formação dos alunos.

Para concluir esta breve passagem pela questão dos conteúdos aponto as categorias e sub-categorias em que eles se enquadraram. Esta categorização¹ busca também organizar e contemplar as propostas dos três grupos, são elas:

1. Conteúdos de Dança:

1.1. Técnicas de Expressão de Dança: improvisação, composição coreográfica, consciência, percepção e expressão corporal, exercícios técnicos de dança (clássica, moderna, contemporânea,...), repertório (folclóricas, populares, de roda, ...).

1.2. Conteúdos Coreológicos: corpo, fatores de movimento, espaço, dinâmicas, ações, relacionamentos, som e ritmo.

2. Conteúdos sobre a Dança: anatomia, cinesiologia, história da dança e música.

3. Conteúdos de Sensibilização:

3.1 Conteúdos do cotidiano- o "despertar do educando" para as ações, movimentos e danças que realiza em seu cotidiano;

3.2 Fruição estética (o desfrutar e o "lançar-se" ao prazer, tomar contato com obras de arte, não apenas de dança);

¹ Agradeço à Profª. Dra. Isabel A. Marques pela aula do dia 29/08/95, durante a disciplina Prática de Ensino de Dança e Estágio Supervisionado II, que a partir do sua proposta de trabalhar "a dança a partir

3.3 *Apreciação estética (estimar, prezar, admirar, julgar e avaliar os trabalhos de dança, via apresentações, vídeos e espetáculos).*

Nosso passeio ainda nos leva aos domínios das metodologias de ensino de dança e a algumas estratégias, que foram propostas pelos alunos-formandos das Licenciaturas.

Questão 3: Como ensinar a dança na escola?

Para a grande maioria dos alunos esta foi uma das questões mais difícil. Durante a leitura das respostas percebi que, além daqueles que disseram que "não tinham a menor idéia" de como ensinar a dança, outros nem arriscaram respondê-la.

É preciso esclarecer que, nos momentos das discussões em aula, a principal questão era saber o "como", isto é, qual o método de ensino de dança mais adequado. No entanto, alguns discursos foram além, demonstrando ainda algumas preocupações em relação às estratégias utilizadas durante as aulas.

A Visão dos alunos-formandos em Dança, sobre a questão 3

O ensino de dança na escola, segundo a visão desta área, deve ocorrer a partir de uma metodologia crítica que possibilite aos educandos uma visão ampla do que é a dança. Segundo eles é na escola que devemos instrumentalizar as pessoas para que elas conquistem autonomia.

No âmbito das estratégias foi dito que a dança poderá ser ensinada na escola através de todos os "códigos técnicos", de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas em geral e de outras estruturas criadas pelo educador.

Portanto, este grupo defende o ensino de dança na escola através de uma metodologia crítica, com estratégias lúdicas que possam suscitar a criatividade dos educandos.

A Visão dos alunos-formandos em Educação Artística, sobre a questão 3

Nas respostas dos alunos desta área, aparecem concepções de metodologia e propostas estratégicas.

Eles acreditam que é preciso utilizar uma metodologia que valorize o cotidiano do educando, que reconheça os

seus interesses e as suas possibilidades, apresentando a dança como patrimônio cultural.

Quanto as estratégias, os alunos-formandos pensam que as atividades propostas devem partir dos movimentos e danças que os educandos conheçam, isto é, daquelas que fazem parte do cotidiano deles. Enfatizam ainda que estas atividades sejam aplicadas de forma descontraída, buscando estimular a espontaneidade, possibilitando que as pessoas se movimentem, dançam e sintam prazer nesta prática.

Levantam a questão da obrigatoriedade da dança na escola, ressaltando como aspecto negativo o de "tornar o prazer obrigatório", e como aspecto positivo o de "facilitar o desenvolvimento de novos processos pedagógicos".

A Visão dos alunos-formandos em Educação Física, sobre a questão 3

Os discursos desta área apontaram alguns aspectos *metodológicos e estratégicos* para o ensino de dança na escola.

Na visão deles a *metodologia* a ser utilizada deve garantir a socialização dos conteúdos de dança, para que estas experiências tenham reflexos nas relações do educando com as outras pessoas e com o mundo em que vive.

A idéia de *metodologia* se vincula a de *socialização* e aquisição de conhecimentos necessários para que o educando se relacione adequadamente com os outros, com o mundo, durante sua vida.

As *estratégias* poderiam ser desenvolvidas com trabalhos corporais direcionados às características da dança, atividades de dança que resgatem a cultura brasileira, ou que partam de mímicas, de interpretações de músicas, de temas geradores, ou ainda, através da própria "bagagem" que os alunos trazem.

Categorizando, as concepções de *metodologia* encontradas nos discursos

1. Metodologia Crítica;
2. Metodologia da Liberdade e da Espontaneidade;
3. Metodologia da Socialização e da Partilha de Conhecimentos.

Enquanto as *estratégias* se subdividem em:

1. Atividades Lúdicas: jogos, brincadeiras, mímicas, interpretações de músicas.
2. Atividades Técnicas: exercícios técnicos de dança, improvisações, atividades de conscientização corporal.

3. *Atividades Inspiradas no Cotidiano: a exploração de danças e movimentos cotidianos, e temas geradores da cultura brasileira.*

A questão a seguir abrangeu três pontos temáticos, entre eles: a iniciação do dançarino, a formação deste e os objetivos do ensino de dança na escola.

Durante a leitura dos discursos encontrei várias divergências entre as descrições das pessoas, até mesmo entre os indivíduos da mesma área.

Diferentemente das questões anteriores, em que houve uma fluência maior das respostas, pois grande parte delas se completavam, nesta questão há muitas divergências que indicam rumos diferentes.

Um passeio em grupo é mesmo assim, nem sempre todas as pessoas vão juntas aos lugares. Algumas escolhem trilhas mais arriscadas, outras caminhos mais seguros e confortáveis, mas, enfim, caminhemos por esta quarta questão...

Questão 4: Você acredita que seja possível iniciar um dançarino na escola?

Esta questão foi lançada pelo grupo no momento em que discutíamos os objetivos do ensino de dança nas escolas, pois ao que parece este aspecto não se mostra tão claro.

A Visão dos alunos-formandos em Dança, sobre a questão 4

Uma divergência entre os discursos apareceu na resposta de uma pessoa que respondeu:

"a iniciação do dançarino não é um dos objetivos do ensino de dança na escola, porque o objetivo central deste ensino é contribuir para a formação de indivíduos críticos".

Há ainda aqueles que acreditam na possibilidade de se iniciar um dançarino na escola, já que se pode colocá-lo em contato com a dança e com os conhecimentos que estão em torno dela.

Foram categorizados os seguintes objetivos:

1. A formação de indivíduos críticos;
2. A iniciação do dançarino, através da aproximação do educando com a dança e os conhecimentos que a cercam.

A Visão dos alunos-formandos em Educação Artística, sobre a questão 4

Entre os discursos desta área apenas um deles apresenta um "olhar" divergente em relação à questão da iniciação do dançarino na escola, pois não acredita na possibilidade de se iniciar um dançarino na escola, por não ser uma meta presente nas propostas de trabalho.

Os outros discursos convergem com esta idéia, justificando esta questão como um dos *objetivos* de se ensinar a dança na escola, argumentando que:

"Sempre é possível incentivar talentos além dos limites da escola, mas a preocupação maior deve ser com a formação do cidadão pleno, necessitado de se expressar e de conhecer a cultura na qual se insere"...

"Embora não seja este o principal objetivo, creio que seja possível"...

"Sim, pois pode despertar no educando o interesse pela dança"...

"Talvez, seja o início, porém, ele terá que buscar algo mais substancial fora da escola, se pretende obter a formação de dançarino"...

Demonstram uma sensível preocupação em diferenciar a iniciação da formação do dançarino, esclarecendo que a iniciação pode ser um dos objetivos do ensino de dança na escola, mas a formação não. Para eles, os objetivos deste trabalho enquadram-se em:

1. A formação do cidadão pleno;
2. A iniciação do dançarino, na medida em que se pode despertar no educando o interesse pela dança.

A Visão dos alunos-formandos em Educação Física,
sobre a questão 4

Nesta área os discursos convergem com a idéia de se ter, como um dos objetivos para o ensino de dança na escola, a *iniciação do dançarino*.

Aqui os discursos demonstram que alguns destes alunos consideram o ensino de dança importante não somente *na escola*, mas também se estenda a *outros espaços*.

Na *escola*, pensam eles que este ensino deve se enquadrar no objetivo maior dela, que seria o da formação humana, estando presente também entre os conteúdos da Educação Física. Todas as pessoas devem ter acesso a ela como forma de conhecimento, não somente durante o processo educacional, mas durante toda a vida.

Outro ponto levantado é que o *ensino de dança deva se expandir a outros espaços*, como centros culturais, academias, teatros, clubes, enfim, não se restringindo às instituições escolares.

No entanto, estes discursos chamam a atenção para que se tome precauções, visando não transformar o ensino de dança na escola em um espaço de aprimoramento técnico, isto é, que não se privilegie este objetivo em detrimento de outros. Com isso, também revelam a preocupação de

distinguir *iniciação* de *formação*, demonstrando que os *objetivos* do ensino de dança na escola podem proporcionar os primeiros contatos com a dança, despertar o "gosto", para uma posterior escolha.

Assim, os *objetivos* do ensino de dança na escola se pautam em:

1. A formação do cidadão;
2. A iniciação do dançarino.

Sintetizando esta questão é possível diagnosticar a formação do ser humano como meta principal, a busca de um ser crítico, sensível e autônomo, tendo a iniciação do dançarino como objetivo secundário.

O mais importante é saber que os discursos demonstram que não pode ser objetivo deste ensino:

1. O aprimoramento de técnicas;
2. A imposição das práticas de dança em detrimento de outras;
3. A formação do dançarino.

"*Os Ensaios*" não duram para sempre, eles são fulgazes. É preciso improvisar, compôr, criar, acertar, errar e tentar de novo, isto é ensaiar, isto é viver.

Nos ensaios experimentamos as primeiras delícias da dança, as encenações e interpretações desde a fase prematura até o amadurecimento. Os ensaios são tempos de

crescer e começar a brilhar, até que se estendam as experiências dançantes destes limites, aos do palco.

Parte 6:

"Uma luz se acendeu para mim: é de companheiros de viagem que eu preciso, e vivos- não de companheiros mortos e cadáveres, que carrego comigo para onde eu quero ir.

Mas é de companheiros vivos que preciso, que me sigam porque querem seguir a si próprios- e para onde eu quero ir.

Uma luz se acendeu para mim: não é ao povo que deve falar Zaratrusta tornar-se pastor e cão de um rebanho.

Desgarrar muitos do rebanho- foi para isso que eu vim. Devem vociferar contra mim povo e rebanho: rapinante quer chamar-se Zaratrusta para os pastores.

Pastores digo eu, mas eles se denominam os bons e os justos. Pastores digo eu: mas eles se denominam os crentes da verdadeira crença.

Vede bons e justos! Quem eles odeiam mais? Aquele que quebra suas tábuas de valores, o quebrador, o infrator:- mas este é o criador.

Vede os crentes de toda crença! Quem eles odeiam mais? Aquele que quebra suas tábuas de valores, o quebrador, o infrator:- mas este é o criador".

(Friedrich Nietzsche)

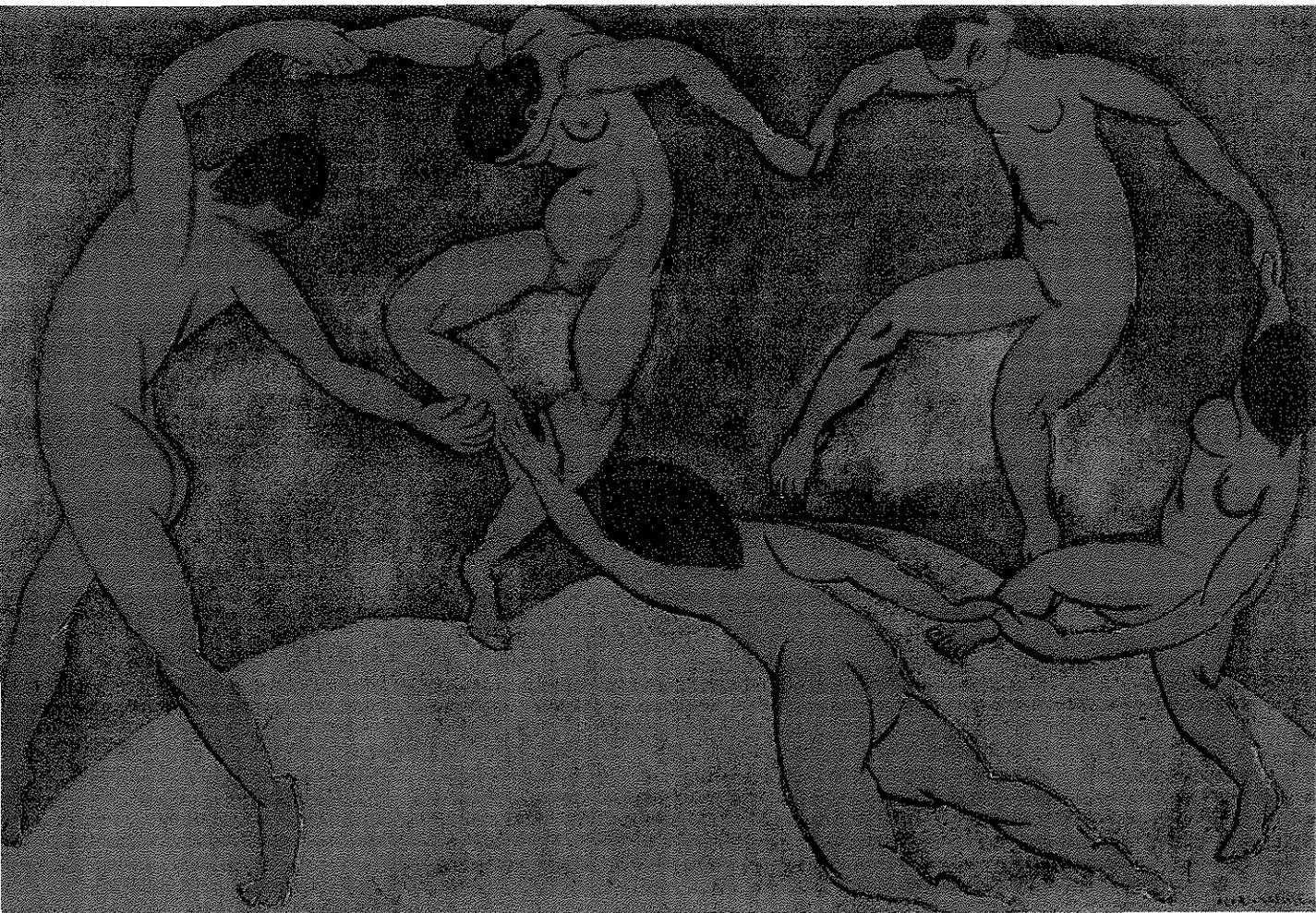


Figura 6: La Danse. (Matisse)

SCHNEIDER, P. *Matisse*. 2 ed. Paris. Flammarion, 1992. (p. 285).

Parte 6: A Dança

"Pelos deuses, as claras dançarinas! Que viva e graciosa introdução aos mais perfeitos pensamentos! Suas mãos falam, e seus pés parecem escrever. Que precisão nesses seres que se dedicam a usar tão bem suas forças tenras!... Aqui a certeza é um jogo, dir-se-ia que o conhecimento encontrou seu ato, e que a inteligência de imediato consente às graças espontâneas".
(Paul Valéry)

A dança! É o que é a dança nesta apresentação que criei? É tão difícil torná-la palavra, pois ela é tanto mais que toda a tentativa de dizê-la não atravessaria jamais seu sentido, nem expressaria suas possibilidades e intensidade.

Sobre a dança, sei apenas que preciso muito dançá-la, senti-la e fruí-la para incorporar este sentido que tanto busco para o ato de dançar. Refletir sobre ela me conduz a um universo tão vasto de informações que, às vezes, me perco pelas tentativas de conceituá-la, de conhecer suas formas de expressão, técnicas, movimentos estéticos, história, enfim, perco-me nesta imensidão de conhecimentos que permeiam a dança. É quando me perco, percebo-me dançando, é quando encontro o sentido desta dança para mim, pois ela, enquanto expressão artística, só acontece quando não posso dizer, ou experienciar algo em minha vida cotidiana. Isso me lembra

FERREIRA GULLAR (1995: 02) dizendo: "a arte nasce quando o viver não é suficiente para exprimir a vida". O sentido da dança é a própria existência humana. Por isso só é possível compreender este sentido na experiência, seja na experiência estética, a experiência da beleza ou ainda nas experiências educacionais, recreativas ou ritualísticas.

Escolher a dança foi para mim não ter escolha. Assim como acontece quando amamos alguém, ou quando nos apaixonamos subitamente por algo. Senti este encontro nascendo de um primeiro olhar que desencadeou uma escolha mútua assim se deu o abraço e logo ocorreu este lançar-se intenso às mais diversas carícias. Dançar é expressar este querer, este constante apaixonar-se e admirar-se diante das essências das coisas, das pessoas e do mundo.

Nesta passagem do texto, que chamei "A Dança", realizo o momento da interpretação, pois dançar é também interpretar, expressando uma forma muito própria de ver o mundo, as pessoas e tudo o que está ao redor. A interpretação de uma coreografia pode ser realizada de diversas maneiras, pois cada dançarino ou intérprete, percebe a proposta coreográfica de forma exclusiva, única e pessoal, exprimindo isto enquanto dança. Assim, nesta pesquisa interpretar é dançar, expressando minhas percepções, sentimentos e pensamentos em relação ao fenômeno do ensino

de dança na escola, frente à experiência vivida de quem ensina e dança hoje.

Vale dizer que dançar ou interpretar este fenômeno, que é o ensino de dança na escola, significa permitir que esta dança se mostre em mim, que sou corpo e movimento. Lembrando que sou antes de tudo o que faço, enquanto danço sou dança, se agora escrevo, sou o próprio ato da escrita, a palavra, o gesto. Entretanto, interpretar o fenômeno mencionado é também criar uma dança que possibilite a expressão de pensamentos e dizeres de outros. É permitir que nesta dança em mim se perceba outras formas, sentidos e vozes, que as danças se encontrem revelando o entrelaçamento de olhares, entre eles: o meu (enquanto pesquisadora e dançarina), os dos alunos-formandos dos cursos de Licenciatura em Dança, Educação Artística e Educação Física, os de alguns professores que inspiraram muitas destas reflexões, os de autores que apoiaram esta pesquisa e os dos autores que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física.

Através da interpretação, que se iniciou no capítulo anterior junto ao momento da redução fenomenológica, busco apresentar a minha compreensão do fenômeno investigado, apontando também as diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança na escola.

Nestas primeiras linhas, quero falar sobre a dança e, se possível, dançar a dança, sem ter que caracterizá-la e apresentá-la como sendo "isto" ou "aquilo". E embora eu tenha uma formação artística, sendo dançarina e dança-educadora, no decorrer do texto não pretendo desenvolver uma concepção da dança, apenas enquanto expressão artística, mas ir além e apresentar também a concepção de dança no âmbito da Educação Física.

Contudo, ainda que seja impossível negar múltiplos papéis que a dança assume, em diferentes situações da vida e da história humana, é fundamental situá-la no universo da arte, como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido. Pretendo aqui descrever algumas das dimensões artísticas da dança, sem perder de vista os objetivos do seu ensino na escola.

É preciso lembrar que toda reflexão revela um ponto de vista e quem a desenvolve jamais poderá ser neutro e imparcial. Assim, esta discussão em boa parte mostra a dança enquanto expressão artística, humana, e das dimensões estéticas desta dança.

São também apresentadas algumas perspectivas de autores que percorreram os caminhos da dança, não apenas como uma prática artística, social e transformadora, mas como uma possibilidade de existir. Neste sentido, de mostrar uma visão da dança como forma de existir no mundo mais

harmoniosamente, no início de sua obra, *Dançar a Vida*, GARAUDY (1980: 13) fala da dança como um modo de viver e inicia esta discussão indagando: "Que aconteceria se, em vez de construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura e a sabedoria de dançá-la?". Apoiado nesta questão ele define a dança como sendo mais que expressão artística, uma maneira de existir. Para ele a dança é também mais que jogo, está vinculada à magia, às celebrações, ao trabalho, à religião, à festa, ao amor e à morte. O autor percorre diversos momentos em que a dança esteve presente na história da humanidade, embora se detenha ao movimento estético da dança moderna, buscando a partir destas situações encontrar maneiras de se dançar a vida.

Outro grande questionamento que GARAUDY (1980: 26) levanta é:

"Dançar a vida, antes de tudo, não seria tomar consciência de que não apenas a vida, mas o universo é uma dança, e sentir-se penetrado e fecundado por esse fluxo do movimento, do ritmo, do todo?"

Este autor propõe que se assuma uma "atitude dançante" perante a vida e que as pessoas se deixem envolver pela beleza e delícia que seria existir "dançantemente". É interessante olhar para o universo e imaginar que tudo nele tem movimento, ritmo, forma, harmonia, enfim, tudo tem uma expressão, e mesmo sem ter consciência disso, tudo dança.

Podemos olhar para os animais, para as plantas, para todas as coisas no universo e imaginar que todas elas dançam, contudo, apenas o ser humano pode mesmo dançar, pois entre os seres é o único que pode ter a intenção de fazê-lo e desenvolver a consciência disso. Desta forma, é que se pode buscar a expressividade da dança humana no mundo.

Ao refletir historicamente sobre a dança enquanto expressão artística, é fundamental destacar que este autor está atrelado ao modernismo que traz uma forte crítica ao romantismo, por ser este último, um movimento estético que belrou de tal forma o sonho, a fantasia e o virtuosismo técnico, que distanciou-se da vida e da realidade. O modernismo, por sua vez buscou aproximar-se da vida, dos movimentos espontâneos e dos sentimentos humanos, retomando a importância dos movimentos vitais, como por exemplo, a respiração e a pulsação. No entanto, este movimento estético acabou partindo de um extremo, a crítica ao tecnicismo romântico, para cair no extremo oposto, o espontaneísmo da dança criativa, que resultou no mesmo distanciamento do mundo vivido, o que fez a dança, novamente, desembocar no universo da fantasia.

A dança traz consigo, quase sempre, um sentimento de rebeldia e, conseqüentemente, estimula invenções e propostas de coisas novas. Estas características que ela revela são manifestações dos descontentamentos e das insatisfações das

peessoas diante da vida. Dançar como forma de lazer, celebrar ou fazer arte pode representar formas de tornar a vida mais leve e repleta de prazer. Sobre a obra de Pina Baush, uma grande dançarina que faz parte da trajetória da dança-teatro, de acordo com KATZ (1989: 10), teve sua obra marcada pela coragem e inventividade, sobre isto diz a autora:

"Toda invenção exige novos equilíbrios. Mas há quem se deleite sem julgar e há quem julgue sem se deleitar, na voz de Goethe. Pina Baush encapsula na sua escrita singular o saber sensível das formas. Lúcido e lúdico, lógico e analógico como um fazer que é, antes de tudo um saber. Unidade feita de pluralidades, esta dança-ato flutua num território artístico onde todas as evidências estão perdidas".

O sentido da inventividade, do risco e da criação de novas formas de expressão, tudo isto é também a dança. Este fazer e refazer, além deste inovar constante, salta as verdades absolutas e sobrevoa a beleza, tomba as certezas e liberta a utopia, transgredindo as regras, as leis, os limites... Isto é o movimento da existência, que pode se transformar em expressão humana, ganhar forma e se tornar dança.

Dançando construímos "realidades" diferentes da realidade que experienciamos cotidianamente e se, de acordo com DUARTE JÚNIOR (1997), a realidade que vivenciamos é um acordo estabelecido entre as pessoas de que as coisas são o que são e como são, então, quando dançamos criamos

mesmo outras realidades. Afinal, quando a dança acontece também se firma um acordo entre quem dança e quem vê: quem dança finge acreditar no que experiencia sobre o palco e quem vê sente aquilo como se fosse "real" e muitas vezes se emociona, chora ou sorri com quem está encenando. Assim, posso dizer que dançar é também poetizar.

ATAUDE (1983: 16) apresenta a poética como uma construção do indivíduo, que o conduz à uma vida construída e baseada em emoções intensas, em utopias que vislumbra, sobre isto diz:

"A poética é a minha construção, minha construção outra, diversa da vida morna, regrada, de todos os dias, distinta desta vida pneumática apenas sonhada pelas pessoas, num pesadelo, por essas mesmas que dizem que o sonhador é o artista. O artista até pode ser um sonhador. O homem poético, não. Ele faz, quer dizer, ele vive".

Creio que há artistas sonhadores, como existem também artistas poéticos. Assim como há homens sonhadores e poéticos. Entretanto, vejo a contribuição essencial do pensamento deste autor quando ele estabelece a distinção entre o sonho e a poética e aponta a necessidade da construção poética do humano em sua existência, no mundo. Nesse sentido a dança e a arte, em geral, têm o potencial de viabilizar as construções poéticas, através da experiência estética, definida por DUARTE JÚNIOR (1995), como sendo

a experiência da beleza que pode ser incorporada durante a produção artística, durante o fazer. Estas construções poéticas se iniciam, enquanto se desenvolve a consciência estética, também definida por este autor como maneiras mais harmoniosas e sensíveis de se olhar e agir no mundo.

Aqui, posso então arriscar uma outra proposição, em busca de responder o que é a dança, além da interpretação, desta composição que tem como palco a escola e a perspectiva da "iluminação" da fenomenologia.

A partir da idéia de que este estudo consiste numa compreensão do fenômeno promovido pela dança na escola e na criação de diretrizes de ação pedagógica para o ensino dela neste tempo-espço, que chamei Escola Palco, é que defino um caminhar sem perder de vista as dimensões estéticas e poéticas. Inerentes a arte, estas dimensões podem estimular a sensibilidade no ensino de dança na escola, bem como a formação das pessoas, além das experiências da beleza, da criação e da construção de "realidades" que transcendem ao cotidiano, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos, criativos e transformadores.

Desta forma, esta dança desempenha um papel que não pode ser principal nem secundário durante a formação das pessoas. Ela assume a função de ser mais uma forma de conhecimento fundamental no processo educacional por ser

uma maneira de conhecer esteticamente. E o que é conhecer esteticamente?

Se de acordo com DUARTE JÚNIOR (1991: 8):

"A estética ou, ciência da beleza é a parcela da filosofia, que se dedica a buscar sentidos e significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiencia esta beleza".

Então, conhecer esteticamente significa construir e compartilhar saberes a partir da experiência estética ou experiência da beleza no âmbito da educação. Isto, permitindo que o ato de conhecer envolva sensibilidade e racionalidade. Assim, conhecer esteticamente é um processo que percorre a apreensão, a construção e a socialização dos saberes. E ainda, a reflexão e a crítica do "para quê" e do "como" estes saberes tornam-se significativos pessoal, social e culturalmente.

No sentido de pensar a dança, enquanto expressão artística, como forma de conhecimento estético, em um outro texto, BARRETO (1997: 97), escrevo que:

"Sendo 'estética' a ciência da beleza, pode-se considerar a dança uma área do conhecimento da beleza (assim como as artes visuais, a música e o teatro), assim, a dança como conhecimento estético deve entrar 'em cena' em diversos espaços, inclusive no escolar, porque a dança, bem como a beleza precisam ser compartilhadas, experienciadas, pois dançar é experienciar a beleza e 'beleza se põe à mesa'".

Assim, a aplicação da dança na *escola palco* é tão importante quanto as outras formas de *conhecimento estético*, as artes visuais, a literatura, a música, o teatro, o cinema, o vídeo, entre outras, ou mesmo dos *conhecimentos lógico-formais*, as ciências humanas, biológicas e exatas.

Então, nesta apresentação que imaginei, a dança além de figurar como expressão humana, representa também uma forma de *conhecimento estético*. É a partir desta proposição da dança como forma de *conhecimento estético*, entrando em cena na *escola palco*, que se justifica a sua importância na Educação Formal. Dançar é essencial à formação humana e seu ensino na escola tem o potencial de contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado.

Esta dança que estarei interpretando, neste momento do texto, é a compreensão do fenômeno que se mostra ao ser indagado: o ensino de dança na escola. É a construção dos resultados construídos desta pesquisa, compondo a criação das diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança.

Assim, incendela-se o primeiro refletor e os dançarinos "desenham" no tempo-espço, gestos e ações que fazem nascer em cada coração, diferentes sentimentos, movimentos, imagens... Entrelaçados ou distantes, os corpos estabelecem as relações e nelas pulsam melodias diversas, saltam cores

indescritíveis, bailam formas que envolvem, embriagam, invadem o espectador, inundando-o de beleza.

Os mistérios dos bastidores, a intensidade das luzes, as fronteiras e dimensões do palco, a magia da coreografia, o "tecer" das aulas, as tentativas dos ensaios... De tudo isso, se faz a Dança. É o instante em que todos os elementos se fundem e a expressão de sentimentos, idéias e pensamentos tornam-se a própria forma, representada pela criação em dança, que é "posta à mesa" e compartilhada entre dançarinos e público.

Neste momento, meu propósito não é defender a Estética em detrimento da Lógica, mas sim recuperar a beleza esquecida da educação formal das pessoas, para que se possa reencontrar verdadeiro sentido dos conhecimentos.

Sobre essa construção dos conhecimentos, diz KANT (1987: 55-56):

"Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas. Portanto, tanto é necessário tornar os conceitos sensíveis (isto é, acrescentar-lhes o objeto da intuição) quanto tornar suas intuições compreensíveis (isto é, pô-las sob conceitos). Estas duas faculdades ou capacidades também não podem trocar funções. O entendimento nada pode intuir e os sentimentos nada pensar. O conhecimento só pode surgir da sua reunião".

Nesta citação o autor mostra que não há como fazer nascer o conhecimento se não houver um enlace entre a *estética e a lógica*, ou seja, cada uma delas contribui de uma forma para este nascimento, assumindo diferentes papéis durante o processo e, mesmo assim, precisam estar juntas enquanto ele ocorre. Por isso, na educação formal é preciso *sensibilizar os conceitos e conceituar as intuições!*

A dança e sua interpretação estão em cena e são apresentadas neste texto em forma de atos e cenas, que seguem...

1º ATO: A Aurora: O Ensino de Arte e a Dança na Escola

*"Há tantas auroras que não
brilharam ainda".*

(Rig-Veda)

Amanhecendo
tudo o que fosse criado
nota
forma
gesto
mola
arte.

Dança Aurora
pés atados
sabor de saltos
giros
pressões
e o coração noutro dia.

Amanhecendo.

Cena 1: Conceito de Arte

O conceito de arte neste texto refere-se à epistemologia nietzschiana. O motivo que me conduziu à concepção de arte trabalhada no pensamento de Nietzsche foi o fato deste autor pensar que não há um "sentido original" ou uma verdade absoluta, mas sim "interpretações", pois as próprias palavras, que são signos, têm significado somente por serem "interpretações essenciais". Ele crê que as palavras significam, mas possibilitam interpretações diversas. Para NIETZSCHE (1987: 13):

"O trabalho do epistemologista, portanto, deve centralizar-se no problema de saber o que existe para ser interpretado, na medida em que tudo é máscara, interpretação, avaliação. Fazer isso é 'aliviar o que vive, dançar, criar. Zaratrusta, o intérprete por excelência, é como Dionísio'".

Assim, o ímpeto criador; a possibilidade da interpretação e a composição de uma reflexão pautada na experiência vivida aproximam-me do conceito de arte vislumbrado por este autor. Vejo a arte como criação, possibilidade, como movimento constante.

Além disso, o que é arte para mim? A arte é a expressão do que só pode ser sentido, imaginado e elaborado. A ação que imobiliza a linguagem conceitual. O sentimento essencial, a forma, a poética da existência humana. Arte é meu viver, minha lida, minha sina...

Arte para aquecer os corações duros e frios, maltratados por um longo inverno, para acariciar os olhos cansados de poluição e lágrimas, para acordar os ouvidos dos que perderam o jeito de ouvir a si mesmos e aos outros, para sentir apertar o estômago, torcer as vísceras, arrepiar a pele, alterar a pulsação, para sacudir o corpo, o ser, que nem sabe do seu poder de mover-se.

De acordo com NIETZSCHE (1987):

"A arte é nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida...A arte como a redenção do que conhece- daquele que vê o caráter terrível e problemático da existência, que quer vê-lo, do conhecedor trágico. A arte como redenção do que age- daquele que não somente vê o caráter terrível e problemático da existência, mas o vive, quer vivê-lo, do guerreiro trágico, do herói. A arte como redenção do que sofre- como via de acesso a estudos onde o sofrimento é querido, transfigurado, divinizado, onde o sentimento é uma forma de grande delícia".

Este autor apresenta um conceito de arte que é a expressão da existência humana em todas as dimensões. A arte para ele envolve o sentir, o conhecer, enfim, o viver em toda sua plenitude. Neste conceito de arte se evidencia seu papel de possibilitar a interação entre a reflexão e a ação, o sensível e o racional. Esta visão de arte acolhe o contentamento e o desgosto, a dor e o prazer, as dúvidas, as

angústias, as alegrias e tudo mais que caiba no ser que vive e existe humanamente.

Ainda sobre a arte, NIETZSCHE (1997: 154) reflete sobre o potencial, que tem a obra:

"...descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística: rindo sobre nós ou chorando sobre nós: temos que descobrir o 'herói', assim como o parvo que reside em nossa paixão do conhecimento, temos que alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para continuarmos alegres de nossa sabedoria".

Neste momento, o autor fala da experiência estética como algo que no faz transcender à experiência cotidiana e, no entanto, nos conduz à percepção de nós mesmos. A obra de arte abre a possibilidade de "nos enxergarmos nela", pois nas brincadeiras de faz de conta, no jogo, nas máscaras, cada sujeito pode se mostrar ou esconder, se encontrar ou perder. Diante da obra tudo é permitido, o choro, o riso e o grito que não se pode expressar na realidade em que vivemos.

Não há como pensar a arte sem falar do artista, e sobre o criador, NIETZSCHE (1987) o vê como um "demolidor de convenções", um insatisfeito com a realidade estabelecida e aceita socialmente por grande parte das pessoas. Assim, para este autor, o artista desenvolve uma compreensão muito própria em relação às coisas no mundo, à existência...

O artista expressa o que pensa e sente através de formas dificilmente compreendidas, dentro de uma lógica tradicional, por isso é interpretado como sendo uma pessoa "original". Isso quer dizer que o artista busca romper regras e normas, ainda que, muitas vezes, suas criações acabem sendo manipuladas, estabelecendo elas mesmas uma nova ordem de coisas. Esta ordem logo é subvertida, ora por ele mesmo, ora por outro artista. Nesse sentido NIETZSCHE (1987) pensa que o artista "dança em cadeias", pois antigas convenções são rompidas e novas se estabelecem. Os artistas são livres, criadores e transformadores.

Outro aspecto importante, abordado por este autor, é a questão da origem do gosto pelas obras de arte. Para ele, a primeira motivação humana, em relação à obra de arte, era uma espécie de necessidade de compreender o sentido do que o outro expressava. NIETZSCHE (1987) chamou isto de um desejo de "desvendar enigmas", proposto na representação de algo, através de desenhos, movimentos ou sons.

Outra situação que despertaria o gosto pela obra revelase na possibilidade das pessoas se emocionarem e se sentirem tocadas pela representação de um perigo, por exemplo. Aqui há um contentamento estimulado pelas emoções. A identificação de elementos inerentes à expressão estimulada pela obra que é mostrada, como a forma, o ritmo, as linhas,

revelam o prazer da fruição, na qual se percebe o processo do sentimento à forma.

A última consideração do autor sobre o tema da apreciação é que somente através de uma superação da última situação descrita é que se pode buscar, de fato, o sentido original da obra. Assim, apenas quando se supera o momento de identificar elementos específicos da obra e se retorna ao momento inicial daquele "deciframento estético de enigmas", mencionado anteriormente, é que se pode desvelar seu sentido.

Ao final desta primeira cena, do primeiro ato, é possível estabelecer o conceito de arte apresentado como a filosofia que norteará a criação das diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança na escola, junto aos discursos dos alunos-formandos, somados às reflexões apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cena 2: Arte e Educação: Histórico, Objetivos e Conteúdos

Neste segundo ato são apresentadas, sinteticamente, algumas considerações históricas, os objetivos e conteúdos do ensino de arte, segundo a visão dos alunos-formandos de Educação Artística, de alguns autores desta área e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.).

A partir de algumas considerações históricas e legislativas referentes ao ensino de arte, os autores que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que a arte desde sempre foi uma manifestação cultural humana, e tendo suas implicações práticas, passou a ser aprendida e ensinada em um certo momento histórico. Assim, mesmo que o ensino e a aprendizagem em arte tenham se modificado historicamente, eles sempre existiram. É importante ressaltar a diversidade de tendências estéticas que propõem princípios e alternativas para este ensino.

De acordo com os P.C.N.-versão preliminar-(1997: 4), a educação escolar, assim como a educação em arte foram marcadas por mudanças ocorridas em diversos aspectos, durante o século XX. Entre estes aspectos nota-se a concepção tradicional de educação, caracterizada pela transmissão de conteúdos ao aluno passivo, ser substituída por propostas escolanovistas, centradas no aluno ativo durante o processo educacional.

No campo do ensino artístico, uma importante mudança ocorreu a partir do encontro entre arte e outras áreas do conhecimento. E um movimento a ser destacado é o "Movimento de Educação Através da Arte", fundamentado pelo inglês Robert Read que inaugurou a tendência à "livre expressão", por volta da década de 40. De acordo com os P.C.N. -versão preliminar- o objetivo fundamental desta

proposta era facilitar o desenvolvimento criador. Esta idéia foi aplicada de forma equivocada nas escolas, contribuindo para a descaracterização do ensino de arte.

No Brasil, nesta primeira metade do século XX, as disciplinas Canto Orfeônico, Desenho, Música e Trabalhos Manuais, integravam os programas de escolas primárias e secundárias, o ensino de arte visava transmitir códigos, conceitos e habilidades técnicas referentes às expressões artísticas. Isto é um reflexo da pedagogia tradicional, vigente na educação escolar. É importante observar que a dança e o teatro eram reconhecidas apenas em festas de Natal, Páscoa, entre outras. Por outro lado, o ensino de arte, em algumas escolas, também foi influenciado pelo modernismo, reproduzindo o ideal da "Escola Nova", através de um processo de aprendizagem centrado na curiosidade do aluno.

A diferença fundamental entre estes dois processos é que, enquanto no primeiro, o ensino de arte se confundiu com a transmissão de conceitos, técnicas e habilidades artísticas, no segundo, incentivou-se o "espontaneísmo", em detrimento da elaboração das produções, da forma, da expressividade e do uso de técnicas, das diversas modalidades artísticas. Contudo, não houve uma tentativa de incorporar ao ensino de artes um equilíbrio entre estes pontos opostos que poderiam ter sido complementares.

Na década de 60 o movimento de reorientação curricular para o ensino de arte em centros europeus e americanos buscaram redefinir a contribuição deste ensino para a educação, o que inaugurou uma nova tendência que pretendia articular a reorientação da livre expressão e a investigação da arte como forma de conhecimento. Isto resultou em práticas educativas que questionavam a aprendizagem artística, apenas no âmbito do desenvolvimento do aluno.

Este movimento de reorientação, ocorrido nos centros europeus, não influenciou muito o ensino de arte no Brasil, pois ele continua reproduzindo as duas tendências mencionadas anteriormente. Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, substituiu o Canto Orfeônico, pela Educação Musical e, nessa época, o fato de existirem poucos cursos de formação arte-educadores permitiu que professores de outras áreas ministrassem as aulas de arte.

Na década de 70, uma nova tendência, orientada por John Dewey, provocou a transformação do ensino de arte nos Estados Unidos, propiciando a aprendizagem em arte por meio da instrução, propondo o desenvolvimento das habilidades artísticas a partir das experiências do aluno levando-o a buscar maneiras de dar forma aos sentimentos, idéias e imagens.

No Brasil, no início dos anos 70, ocorreu um movimento no sentido de aproximar o ensino de arte desenvolvido nas escolas do que se realizava fora dela. Nesta época, as escolas passaram a promover festivais de música, experiências teatrais, com participação intensa dos educandos. No âmbito legal, a LDB de 1971 inclui a educação artística nos currículos como "atividade educativa", não como disciplina.

Nas décadas de 80 e 90, as pesquisas se desenvolveram no sentido de investigar o modo de aprender dos artistas e educandos, bem como os conteúdos a serem ensinados. Isto contribuiu significativamente para a melhoria do ensino de arte.

Entre as décadas de 70 e 80, no Brasil, emergiu a proposta de polivalência do professor de arte, exigindo que ele integrasse em seu trabalho todas as expressões: as artes plásticas, a dança, a música e o teatro, mesmo que o trabalho seguisse sem aprofundamento e qualificação. Isso desencadeou uma decadência qualitativa no ensino de arte.

Nos anos 80, organizou-se o movimento de Arte Educação no Brasil, envolvendo arte-educadores da educação formal e não-formal. Este movimento ampliou reflexões e discussões a respeito das concepções, objetivos, metodologias, formação profissional, atingindo ainda outros aspectos da área.

De acordo com os P.C.N.-versão preliminar- (1997: 12):

Com a Lei número 9.394/96, a arte foi considerada obrigatória na educação básica: "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Os P.C.N. apontam que neste momento em que estamos atravessando o milênio, rumo ao século XXI, no contexto desta diversidade de tendências, é importante garantir que o ensino de artes estimule o aluno a experienciar, apreciar e refletir sobre a arte.

Os P.C.N. indicam como objetivo geral do ensino fundamental, que o educando desenvolva sua competência estética e artística nas diversas linguagens da área de Arte, (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), com intuito de desenvolver seu trabalho pessoal e grupal, bem como para apreciar, desfrutar, valorizar e julgar a produção artística de diversos períodos históricos e culturas. De acordo com os P.C.N.- (1997: 53), o que se pretende é que o ensino de arte possibilite aos alunos:

"-expressar e comunicar-se em arte mantendo uma atitude pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;

-interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro),

experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;

-edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;

-compreender e saber identificar a arte como uma fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;

-observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;

-compreender e saber identificar diferentes aspectos da função e dos resultados do trabalho artístico, reconhecendo-os em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorridos pelo artista;

-buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, vinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias."

Estes seriam os objetivos do ensino de arte, na educação fundamental. Contudo, seria possível pensar o objetivo geral do ensino de arte, ampliando o caminho proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Afinal, não se pode perder de vista que o professor de arte também é artista, criador e, então, desenvolvendo sua própria produção e expressão, tem o papel de estimular que os educandos experienciem, apreciem, reflitam e discutam sobre arte. Na busca do autoconhecimento, levá-los ao conhecimento do outro e do mundo, através de uma interpretação pessoal, que conduza cada um ao seu próprio caminhar, enquanto ser criador, sensível e crítico.

Seria interessante desviar o foco do ensino de arte, do "desenvolvimento de competências artísticas e estéticas nas diversas modalidades da área,... para produzir trabalhos pessoais e grupais...", para um ensino que apresente uma perspectiva de expressão humana, neste mundo em que vivemos, repleto de diversidade e pluralidade, permitindo ao indivíduo ser ele próprio, mostrando-se através do fazer artístico, o que a linguagem conceitual e o discurso lógico, não são capazes de dizer.

Neste sentido, ALBANO MEDEIROS (s.n.t.) propõe que o objetivo do ensino de arte seja "que os alunos entendam a arte como 'linguagem' dentro de uma perspectiva do fazer. Que incorporem este fazer no cotidiano como o direito de

falar através das cores, gestos, sons...". Esta autora diz ainda:

"Que vivenciando a arte como expressão da individualidade (os alunos) aprendam a respeitar, conviver e aceitar todas as formas de manifestação artística. Que cada aluno conquiste a confiança em seu próprio traço e aprenda a respeitar o do outro. Que respeitando as diferenças individuais, aprendam a conviver em grupo de forma cooperativa, construindo assim a unidade dentro da diversidade. Que o fazer artístico seja compreendido como espaço do prazer e do sonho, mas que possa acolher o medo, a dor e o sofrimento. Que a escola acolha e possibilite a expressão do repertório dos alunos e promova a ampliação deste repertório. Que as atividades proporcionem a manipulação dos problemas da linguagem, levando a um aprofundamento possível a cada idade. O que se espera é que ao final do processo cada aluno possa se reconhecer como sujeito que cria, consciente de sua participação no grupo".

Nesta mesma concepção de ensino de arte, tendo como foco os objetivos construídos pela autora, mencionada anteriormente, é possível pensar a questão do ensino de arte para adultos. Em um trabalho que desenvolvi (1997: 106), fundamentando-me nas propostas de DUARTE JÚNIOR, quando reflete sobre a importância deste ensino para adultos, considera que esta arte teria as seguintes dimensões educacionais:

"1. a primeira delas diz respeito aos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo, ou seja, a sua

descoberta, decorre da vivência de formas simbólicas e artísticas;

2. a segunda, é a agilização da imaginação com a conseqüente libertação do indivíduo do seu pensamento rotineiro;

3. a terceira, considera a compreensão e o conhecimento dos sentimentos que ela possibilita;

4. a quarta, possibilita a relação entre a apreensão sensível do mundo e o pensamento lógico-conceitual;

5. a quinta refere-se ao potencial que a arte tem de reforçar os vínculos do indivíduo com a cultura a qual pertence;

6. a sexta, é a possibilidade de compreender relações interculturais e o sentido de culturas diferentes da nossa;

7. a sétima diz respeito à utopia proporcionada pela arte, ou seja, a visualização de situações, objetos e "mundos" ainda não existentes."

Estas dimensões educacionais podem contribuir para a formação de pessoas conscientes do seu potencial sensível, imaginativo e criador. Além disso, através da sensibilização e da experiência estética, o indivíduo é estimulado a perceber e agir no mundo de maneira crítica e harmônica. Na medida em que equilibram a racionalidade e a sensibilidade humana, o ensino de arte contribui para a educação de cidadãos autônomos e conscientes de suas emoções, pensamentos e ações, no mundo em que vivem.

Portanto, é importante refletir sobre o conceito, objetivos e dimensões educacionais da arte, antes de discutir, propriamente, seus conteúdos. Afinal, qual seria o sentido de

saber "o que ensinar" desta arte, se não compreendermos "o quê" ela é, e o "porquê" dela estar presente no processo educacional?

Sobre os conteúdos de arte, os P.C.N. (1997: 55) ressaltam a sua importância para a formação de cidadãos que compreendam e participem da produção cultural artística. Sugerem que os critérios de seleção destes conteúdos se articulem em três eixos de ensino e aprendizagem: a produção (fazer artístico), a fruição (apreciação artística) e a reflexão (construção de conhecimentos sobre as artes). Vejo como grande contribuição dos P.C.N. a inclusão de todas as modalidades de expressão artísticas, já que, historicamente, por muito tempo o ensino de Artes Visuais e Música foram privilegiados em detrimento do ensino de Dança e Teatro.

Considerando que as expressões artísticas, a serem ensinadas no ensino fundamental são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, segundo os P.C.N. (1997:56), a organização e seleção dos conteúdos gerais deste ensino devem levar em conta os seguintes critérios:

- "-conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;*
- valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;*
- especificidades do conhecimento e da ação artística".*

Estes critérios propostos são fundamentais para que o ensino de arte, na educação formal, não se torne novamente o exercício de reproduzir e transmitir habilidades técnicas, informações sobre a arte desconectadas da realidade dos educandos e da proposta pedagógica das escolas. Ou ainda, que este ensino estimule a expressão "natural e espontânea" dos indivíduos, sem que se passe pela sensibilização, conscientização e reflexão sobre o significado destas práticas.

De acordo com os P.C.N. (1997: 56), os conteúdos gerais de Arte, para o ensino fundamental, são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;*
- elementos básicos das formas artísticas, modelos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;*
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;*
- diversidade das formas em arte e concepções estéticas da cultura regional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;*
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos".*

A partir da aplicação destes conteúdos dos Parâmetros, será possível contribuir com a formação dos educandos, no que concerne a sua compreensão e ampliação do seu universo pessoal e cultural, propiciando a construção do significado da produção artística em outras culturas e o entendimento das

relações interculturais. Isto, através da proposta de garantir aos educandos experiências da arte enquanto forma de expressão e comunicação humana; a manipulação dos seus elementos e materiais específicos, a apreciação das produções artísticas de diversos povos e culturas; bem como o contato com diferentes concepções estéticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também recomendam que haja uma variação no que se refere ao ensino das diferentes expressões artísticas, durante a escolaridade e para que o ensino de cada uma das expressões se explicita com maior clareza, na ação pedagógica, os conteúdos foram divididos em dois grupos: o específico de cada expressão e o comum a todas, que inclui valores, normas e atitudes.

Tendo apresentado os conteúdos gerais, comum a todas as expressões artísticas, sigo em direção aos conteúdos específicos, referentes à seguinte expressão: a Dança.

Cena 3: A Dança no Ensino de Arte

Para iniciar este ato, convido a entrar em cena os alunos-formandos do curso de licenciatura em Educação Artística que em seus discursos trouxeram como contribuição para este trabalho possíveis justificativas, objetivos,

metodologias e conteúdos, referentes ao ensino de dança na escola.

Busquei as categorias levantadas no capítulo "Os Ensaíes" para mostrar como os alunos-formandos justificam a importância do ensino de dança na educação escolar. Para eles este ensino é importante porque a dança: enquanto uma expressão artística...

*"-propicia o auto-conhecimento e conhecimentos do outro, bem como a expressão e a comunicação, através de diálogos verbais e corporais;
-estimula vivências da corporeidade, incentivando a expressividade;
-proporciona relacionamentos estéticos com outras pessoas e com o mundo, promovidos pelo fazer artístico;
-sensibiliza as pessoas, contribuindo para que elas tenham uma educação estética, estimulando relações mais equilibradas e harmoniosas frente aos mundo, desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança."*

A dança é um fenômeno que sempre se mostrou como expressão humana seja em rituais, como forma de lazer ou como expressão artística. Nesse sentido ela é uma possibilidade de expressão e, também, de comunicação humana, que através de diálogos corporais e verbais viabilizam o auto-conhecimento, os conhecimentos sobre os outros, a expressão individual e coletiva, e a comunicação entre as pessoas. Sobre isto, os P.C.N. (1997: 68), mostram que:

"...A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança, permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social".

A partir desses dados, é possível notar uma convergência entre as perspectivas apontadas por ambos, os discursos dos alunos-formandos e a citação dos P.C.N..

Pensando a dança como uma manifestação humana no mundo, é possível dizer que ela é uma maneira de vivenciar a corporeidade, integrando o sensível e o racional, o pensamento e a ação, no corpo que é o ser que dança, expressa e comunica. De acordo com os P.C.N. (1997: 67):

"A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente como maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade".

Mais uma vez, é possível observar a convergência entre a segunda categoria apontada nos discursos dos alunos-formandos e os P.C.N.. É um outro motivo que justifica o

ensino da dança na escola, uma maneira de vivenciar a corporeidade, enquanto estimulação da expressividade humana.

Se a experiência estética em dança é integradora das dimensões sensíveis e racionais do humano, e pode ser interativa possibilitando construções coletivas, é possível pensar que o ato de dançar estimula relacionamentos estéticos com outras pessoas e com o mundo. Nos P.C.N. (1997: 68), encontramos que:

"Nas atividades coletivas, improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade do seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Nessa interação poderá reconhecer semelhanças e contrastes, buscando compreender e coordenar as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação".

A terceira categoria levantada nos discursos indica a experiência de dançar como estimuladora de relacionamentos estéticos, o que, de certa forma, vai ao encontro do que é proposto nesta citação. Na verdade, a categoria levantada é complementada pela proposta dos Parâmetros que sugere atividades em que se viabilizem os relacionamentos estéticos, descritos nos discursos.

A quarta e última categoria levantada por estes alunos, refere-se ao potencial que tem a arte de propiciar a sensibilização dos educandos, para que busquem formas mais

harmoniosas e equilibradas de perceber e de agir no mundo.

De acordo com os P.C.N.(1997: 69):

"O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias. Esta é também uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança".

Através de uma fusão desta quarta categoria e a proposta dos Parâmetros, é possível visualizar a dança, através da experiência e da apreciação estética, despertando nos educandos a sensibilidade, o espírito crítico, a construção de opiniões próprias, o reconhecimento de características estéticas e o enriquecimento da criação artística em dança.

A partir destas justificativas apresentadas para revelar a importância do ensino de dança na educação escolar, os objetivos apontados pelos alunos-formandos de Educação Artística poderão ser atingidos, ou seja, a formação do cidadão pleno que se comunica, se expressa e tem consciência da cultura na qual se insere, e a iniciação do dançarino. Como "despertar" do indivíduo para a dança, como expressão artística, segundo os P.C.N. (1997: 68):

"Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento

corporal e a investigação do movimento humano”.

Ao partir da concepção de que o corpo é o próprio ser humano que sente, pensa e age no mundo percebido, imaginado e vivido, enquanto proposta educacional, pode-se possibilitar a formação de pessoas capazes de exercer a cidadania e de construir o sentido do ato de dançar, buscando a compreensão da estrutura, do “funcionamento”, da expressão, da comunicação e das relações corporais humanas, no mundo em que vivem. Isto a partir de vivências da dança, como modalidade artística, na educação formal.

Na questão metodológica, as propostas dos alunos-formandos de Educação Artística para o ensino de dança na escola, aproxima-se da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, pois estruturam-se na valorização da realidade do educando e do seu cotidiano, reconhecendo seus interesses e possibilidades, apresentando a dança como patrimônio cultural. As estratégias indicadas para este ensino incorporam movimentos e danças do cotidiano dos educandos, buscando estimular a espontaneidade e o prazer nesta prática.

Estes aspectos fazem parte do processo de criação, no entanto, esta metodologia pode acolher também os sentimentos de dúvida, angústia e dor, como parte da realidade dos educandos, isto possibilitando a tomada de consciência, a

reflexão e a transformação desta realidade vivida em formas artísticas, através da dança.

A metodologia para o ensino de dança na escola poderia, de forma abrangente, visando a autonomia, a liberdade e o potencial criador dos educandos, incorporar métodos de ensino de dança que promovessem experiências em que vivenciassem aspectos da sua própria realidade, e que os permitissem transcender a ela, recriando-a e transformando-a. Uma metodologia que possibilitasse aos educandos vivenciar a cooperação em suas experiências de dança; a solidariedade e a individualidade; a pluralidade de linguagens corporais construídas por diferentes abordagens técnicas e características estéticas, sendo capazes de inventar e construir a sua própria; a apreciação e o conhecimento de diferentes estratégias como instrumentos e propostas de ação pedagógica, no campo da dança.

No que diz respeito à seleção dos conteúdos de dança, na visão destes alunos-formandos, ela não deve visar o "virtuosismo técnico", como é feito em grande parte das academias, mas sim deve ocorrer de forma democrática, para que todos os educandos possam participar das atividades sem que haja discriminações. Segundo a proposta dos Parâmetros, o ensino de dança deve visar o desenvolvimento integrado dos educandos, viabilizando, a partir das experiências motoras, a

observação e a análise das ações humanas, estimulando a expressão e a criação estética.

Unindo as duas propostas, torna-se viável pensar sobre um processo de seleção dos conteúdos, que vislumbre a formação de um ser humano mais equilibrado em suas formas de sentir, pensar e agir. Uma seleção que ocorra de forma democrática, visando ampliar os elementos específicos da dança pertencentes ao universo do educando. Isto, para que ele seja capaz de compreendê-la e vivenciá-la, do ponto de vista artístico, mesmo não tendo como meta a performance do dançarino, evitando as discriminações e exclusões nas aulas de dança.

Os conteúdos de dança, propostos pelos alunos-formandos da Educação Artística, incluem os específicos da modalidade, os conhecimentos que permeiam o universo da dança e os conteúdos sensibilizadores. Entre os conteúdos específicos de dança foram ressaltadas as técnicas de expressão com ênfase na conscientização e expressão corporal, o domínio corporal, as danças de repertório (folclóricas e populares), as danças de roda e as técnicas de improvisação. Para eles, estes conteúdos proporcionam além do auto-conhecimento, relacionamentos coletivos entre os educandos.

Como conteúdos que permeiam o universo da dança foi citada apenas a história da dança, e enquanto conteúdo

sensibilizador foi citada a apreciação estética, que pode ser trabalhada através de espetáculos de dança, vídeos e atividades que aproximem as pessoas das artes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos foram divididos em três grupos, que levantam diferentes aspectos desta dança, são eles: *a dança na expressão e na comunicação humana, a dança como manifestação coletiva e a dança como produto cultural e apreciação estética.*

Os conteúdos da dança na expressão e na comunicação humana abarcam conhecimentos de anatomia; identificação e caracterização dos corpos quanto à forma, ao volume e ao peso; conhecimentos referentes aos fatores de movimento (espaço, tempo, peso, fluência), estudados por Laban, como parte da eukenética (análise das qualidades dos movimentos) e da corêutica (estudos do espaço- geral e pessoal); experimentação de técnicas de expressão, improvisação e composição coreográfica e a apreciação em dança.

Os conteúdos da dança como manifestação coletiva, incorporam os mencionados no grupo anterior, experienciados através da integração, da comunicação com os outros e da exploração de diferentes grupos com variação de formações.

Entre os conteúdos da dança como manifestação coletiva foram destacados, além dos já citados nos grupos anteriores, o reconhecimento, a contextualização das modalidades e combinações de movimento, dos estilos e concepções de

dança, dos produtores de dança como agentes sociais em diversas épocas e culturas.

2º ATO: Outra Aurora: O Ensino de Educação Física e da Dança na Escola

Luz que navega no horizonte vazio
calor de morte
brilho dos olhos
cor que se vê
balada aflita
amanhecendo.

Firme o passo
nú
cálido
movimento
preciso
no pensamento, sentido, no ato.

Som
saudade
ou verso
lá vem o corpo, a calma,
o dia.

Cena 1: Conceitos de Corpo e de Movimento... Uma Concepção de Educação Física

Com intuito de desenvolver uma concepção de Educação Física é importante definir quais as concepções de corpo e de movimento humano que se tem. Desta forma, sob o meu ponto de vista, somente a partir da noção da existência de um ser que sente, pensa e age intencionalmente é que se pode refletir sobre uma educação deste ser que é corpo, sentido e ato.

Tradicionalmente, a Educação Física se estruturou sobre as bases de conceitos filosóficos dualistas que buscaram, desde tempos remotos; desenvolver a noção de um corpo objetificado, reduzido aos aspectos fisiológicos e mecânicos, privado de sentidos/significados e expressões, cindindo o ser humano que sempre existiu inteiramente. Isto pode ser observado, de formas diversas, no pensamento dos filósofos, desde a antiguidade clássica em Platão, à modernidade em Descartes.

- É importante notar que as concepções de corpo, e humanidade, construídas e sustentadas pelo pensamento filosófico de cada uma destas épocas, estiveram sempre atreladas a uma tentativa de legitimar uma determinada maneira de ver, compreender e agir no mundo. Desta forma, é possível notar que toda Instituição que exerce um determinado poder, seja ele de natureza política, religiosa, educacional, ou ainda outras, busca se justificar ou firmar através de noções

do que venha a ser o humano, no mundo vivido. Em geral, são construídas analogias que aproximam o "funcionamento" humano ao do mundo, haja vista, o modelo cartesiano, que buscando devolver a substancialidade ao corpo que havia sido sufocada pela igreja, inaugurou a concepção de um corpo-máquina, comparado a estrutura de um relógio.

Associada a esta visão do corpo como máquina, por muito tempo, o papel da Educação Física permaneceu restrito aos treinamentos físicos mecânicos e disciplinadores. Vinculada às instituições militares ou de ensino, as práticas de Educação Física impunham aos corpos, movimentos cristalizados com intuito de desenvolver a força, a disciplina e uma boa saúde. Ou seja, na visão de FOUCAULT (1987), estes mecanismos disciplinares tinham como principal objetivo "docilizar os corpos", ensinando-os como obedecer direções espaciais e organizar o tempo. Nesse sentido o espaço é reduzido à concretude dos lugares organizados institucionalmente, por exemplo, os ambientes de trabalho, os de lazer e os de trânsito. Os espaços imaginários, percebidos e sentidos, ficavam à margem destes processos.

O tempo se limita ao cronológico, aquele que é marcado pelo relógio... Outras noções que subvertam a ordem deste tempo não cabiam naqueles moldes de educação. Privado do direito de ser ele mesmo o "corpo treinado e docilizado" acabava perdendo a voz, a expressão e a sua forma própria.

Olhando o corpo como sendo o humano que sente, imagina e existe no mundo, de acordo com MERLEAU-PONTY (1995), o corpo é a própria experiência; desta forma ele é presença, movimento e expressividade. O corpo é além do que se pode sentir e perceber, é a existência que entrelaça a sensibilidade, a racionalidade e se mostra na criação de formas comunicativas, expressivas e de relação humana.

Ao considerar esta idéia de corpo, ainda segundo MERLEAU-PONTY (1995), a noção do que venha a ser a motricidade humana origina-se na intencionalidade do sujeito que o conduz a uma ação, indo em direção a ele mesmo ou a outros sujeitos. Para este autor é através do movimento que o corpo constrói sua identidade e aprimora o seu potencial de expressá-la.

Com base nestas concepções de corpo e movimento, desenvolvidas por MERLEAU-PONTY (1995), é que penso em um conceito de Educação Física como sendo a educação do humano, que é potencialmente um ser que sente, imagina, pensa e age, no mundo.

Cena 2: O Ensino de Educação Física: Histórico, Objetivos e Conteúdos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a concepção de Educação Física como cultura corporal, tendo esta a função de formar indivíduos plenos e capazes de exercer sua cidadania. Seus conteúdos devem ser socializados, como direito de todos, pois tem o potencial de desenvolver produtos socioculturais. A metodologia vislumbrada pelos P.C.N. (1997: 28), busca desenvolver durante o processo educacional a autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.

Historicamente, os P.C.N. lembram que, no Brasil, a Educação Física, no início do século passado, vinculava-se às instituições militares e à classe médica. Isto foi determinante na construção dela como disciplina e na maneira de ser ensinada.

O pensamento político desta época, preocupado em melhorar as condições de vida (hábitos de saúde e higiene) e com a eugenia (o melhoramento genético da raça humana), contribuiu para que fosse estimulada a Educação Física, atrelada a uma concepção higienista. Socialmente, a Educação Física assumia um papel contraditório, pois por um lado, era discriminada, sendo a atividade física associada ao trabalho escravo e, por outro, era considerada positiva nas instituições militares, contribuindo para a formação de corpos fortes e

saudáveis, que contribulam para a ordem e o progresso do país.

Segundo os P.C.N., com a reforma Couto Ferraz em 1851, a Educação tornou-se obrigatória em escolas municipais da Corte, desencadeando uma reação civil, no sentido de sentir como negativa a influência de uma prática não intelectual na formação dos cidadãos, já que a idéia de atividade física, principalmente, a ginástica, associava-se às instituições militares. Em 1882, na Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de nove de abril de 1879, Rui Barbosa, em seu parecer sobre o Projeto 224, defendeu a inclusão da ginástica nas escolas, sua justificativa embasava-se no pensamento de que um corpo saudável é que sustenta a atividade intelectual.

Com o movimento escolanovista, no início deste século, a Educação Física era considerada importante para o desenvolvimento integral do ser humano. O ensino desta disciplina, que se baseava nos métodos de ensino europeus, os quais juntamente com as práticas e os problemas foram discutidos na III Conferência Nacional de Educação, era favorecida pelo contexto desta época.

Segundo os P.C.N. (1997), na década de 30, marcada pelo facismo, nazismo e pela industrialização, a educação física ganhou novos objetivos, entre eles: prevenir doenças, fortalecer o trabalhador e desenvolver o espírito cooperativo, em favor da coletividade. Com o final do Estado Novo, a L.D.B.

de 1961 determinou a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio, dando início a tentativa de se incorporar, além da ginástica, o esporte, ambos adequados aos objetivos pedagógicos da Educação Física Escolar. Em 1964, o ensino de Educação Física sofreu as influências do tecnicismo, sendo identificada como prática que promove o desempenho técnico e físico dos educandos.

Nos anos 70, junto ao "milagre econômico" que ocorria na época, a disciplina mencionada tornou a servir aos propósitos da ordem e progresso, com a vinculação das práticas esportivas ao nacionalismo; como exemplo pode-se observar a utilização do desempenho da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970. Segundo os P.C.N.(1997), em 71, a Educação Física, no decreto n. 69.450, continuou sendo associada à aptidão física, tornando-se a iniciação esportiva um dos eixos fundamentais do seu ensino, a partir da quinta série.

A crise dos pressupostos teóricos da Educação Física teve início na década de 80. O fato do Brasil não ter se tornado uma nação olímpica impediu o aumento do número de praticantes de esportes pela elite. Isso deslocou o foco do ensino de Educação Física Escolar da promoção da prática esportiva para o desenvolvimento neuropsicomotor do aluno. A proposta pedagógica no ensino de Educação Física passou a ser desenvolvida através de objetivos e conteúdos que

enfaticavam as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas dos seres humanos.

Na atualidade, as abordagens de Educação Física Escolar articulam propostas filosóficas, psicológicas, antropológicas e sociológicas. As diferentes tendências têm ampliado o universo de reflexões e ações desta área. De acordo com os P.C.N. (1997: 25):

"A Lei de Diretrizes e Bases promulgada a 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art.26, | 3, que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos".

Os parâmetros esclarecem ainda que, desta forma, o ensino de Educação Física não percorre todo o processo educacional nos alunos, ocorrendo apenas de quinta a oitava séries. No entanto, os Parâmetros destacam que houve um movimento das escolas que, em seus projetos-político-pedagógicos, manifestavam-se contra a marginalização deste ensino. Este é um dado significativo e relevante que mostra o sentido positivo da Educação Física Escolar para a formação educacional.

Como alguns dos principais objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental, os Parâmetros (1997: 43) apontam

que, ao longo de sua aplicação, espera-se que o aluno seja capaz de:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;*
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;*
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;*
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;*
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível combatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;*
- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão."*

Os critérios de seleção dos conteúdos buscam uma coerência com os objetivos propostos, pretendendo considerar a relevância social, as características dos alunos e da área. Desta forma organizam-se em três blocos distintos, ao longo do ensino fundamental, são eles:

1. esportes, jogos, lutas e ginástica;

2. atividades rítmicas e expressivas;

3. conhecimentos sobre o corpo- este bloco subsidia os outros dois, incluindo conhecimentos de fisiologia, anatomia, cinesiologia, antropologia, filosofia,...

Cena 3: A Dança no Ensino da Educação Física

Neste ato apresento a dança no ensino de Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com alguns autores, como CLARO (1988), e além de me pautar, nos discursos dos alunos-formandos da Educação Física.

Estes discursos indicam algumas categorias, como motivos para se ensinar a dança na escola. De acordo com o que dizem os alunos-formandos nas categorias apresentadas no capítulo "Os Ensaíos", foi possível observar que eles consideram este ensino importante, porque tem o potencial de sensibilizar e despertar nas pessoas o "gosto pela dança" através da apreciação e da experiência estética. Além disso, estes alunos apresentaram a dança como "elemento da cultura corporal", enquanto um conteúdo da Educação Física que, como os outros, merece ser socializado no âmbito escolar.

Os P.C.N. inserem a dança na área de Educação Física, no bloco das atividades rítmicas e expressivas, considerando-a

uma manifestação da cultura corporal, que tem como característica as intenções de comunicação e de expressão, por meio de gestos e estímulos sonoros.

Segundo CLARO (1988), o Método- Dança Educação Física, que busca uma interação entre estas duas áreas, enquanto um processo educacional, inaugura uma “nova” maneira de pensar e fazer dança, na área de Educação Física. Este autor considera que eram muitos os preconceitos enfrentados pelas pessoas que dançavam, na área de Educação Física, inclusive os referentes ao gênero.

Assim, a criação deste método, inaugurou uma forma mais humanizada de ver e trabalhar a dança na Educação Física, buscando acolher a diversidade de estilos e técnicas, ortodoxas e alternativas, com intuito de desenvolver um trabalho de dança mais consciente, com profissionais da área de Educação Física. Segundo CLARO (1988: 53):

“O Método- Dança Educação Física, transformado em curso de especialização, abriu assim uma opção para o profissionais de Educação Física e na atualidade visa, como complementação, atender o Projeto de Lei do Senado no. 242 de 1984 que torna a dança obrigatória aos níveis de 1o. e 2o. graus”

Discutindo a importância da associação entre a Dança e a Educação Física, CLARO (1988) considera que ambas são áreas complementares. Assim, uma não poderia se sobrepôr a outra, pois as duas podem contribuir significativamente para a

formação dos indivíduos. A partir desta concepção o autor oferece uma contribuição muito relevante para estas duas áreas. Apoiar-se na teoria de que elas existem separadamente, mas podem se enriquecer muito durante um trabalho conjunto.

A dança pode contribuir para a área de Educação Física, na medida em que, através da experiência artística e da apreciação, estimule nos indivíduos os exercícios da imaginação e da criação de formas expressivas, despertando a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo.

Por outro lado, a Educação Física também pode contribuir de forma relevante para a área de Dança, ampliando discussões sobre a corporeidade e a motricidade humana que atribuem ao corpo que dança um sentido muito maior do que lhe foi concedido por muito tempo, no contexto de práticas tradicionais que privaram estes corpos da sua própria identidade e expressividade. É importante dizer que, se as discussões sobre estética estão aos poucos se espalhando pelo campo da Educação Física, o mesmo ocorre em relação às questões referentes à corporeidade e à motricidade, no campo da dança.

De acordo com este autor, o Método- Dança Educação Física aplicado durante a proposta de um curso de especialização, passou a consistir em uma alternativa para que os profissionais da área de Educação Física, pudessem refletir

sobre aspectos educacionais e de profilaxia inerentes ao trabalho corporal, a partir de vivências decorrentes da aplicação desta proposta. Este método teve como objetivo principal contribuir para a formação de profissionais capazes de agir e refletir sobre o trabalho que desenvolvem, através de uma ampliação no universo de informações destes profissionais; de discussões sobre o compromisso profissional e social, sobre as relações entre educador-educando; de um resgate de técnicas corporais vivenciadas pelos profissionais que somadas às experiências dos educandos resultarão em um direcionamento mais preciso para o desenvolvimento de um trabalho "original", em que o educador possa desenvolver "seu estilo próprio", CLARO (1988).

Assim, é importante ressaltar que a proposta desenvolvida por este autor, através de sua aplicação junto aos profissionais de Educação Física, vem inaugurar uma "nova" forma de vivenciar e refletir sobre a dança nesta área.

Uma grande inquietação dos alunos de Educação Física é em relação aos conteúdos do ensino de dança. Como alternativas eles consideraram que a seleção destes conteúdos deveria ocorrer de forma criativa, estimulando a criticidade dos educandos. Destacaram a importância das técnicas de conscientização e expressão corporal, da apreciação de vídeos e espetáculos de dança e atividades rítmicas.

Os P.C.N. indicam que a dança como atividade rítmica e expressiva é conteúdo da Educação Física e as atividades a serem trabalhadas são as danças brasileiras, urbanas e eruditas, as danças e coreografias associadas a manifestações musicais, as brincadeiras de roda e cirandas. Os Parâmetros indicam que o bloco da dança deva ser articulado ao dos conteúdos do corpo e ao dos esportes, lutas e ginásticas.

Sobre a metodologia de ensino, os discursos indicam a possibilidade de socialização dos conteúdos de dança entre todos os educandos, para que eles consigam relacioná-los com as suas experiências cotidianas. Nos P.C.N. encontramos uma metodologia dedicada a este ensino que deva considerar aspectos cognitivos, afetivos e fisiológicos dos sujeitos, levando-se em conta a diversidade de contextos e situações.

3º ATO: Algum Dia: O Ensino de Dança

Ontém, a dança...
pulsando nos ritos, nas festas, celebrações
deslizando nos salões,
nos bailes da cômte
flutuando nos palcos,
entre as névoas e a leveza dos romances
gritando a dor, a liberdade,
os mistérios da vida,
da morte.

Hoje a dança...
por toda parte
por todo e nenhum tempo-espaco
por ser experiência
cotidiano
arte
por não ser nada
e tudo que me habita.

Algum dia o ensino de dança...

Cena 1: Histórico e Conceito de Dança

Percorrer a história da dança, buscando construir o seu conceito, sobre o qual poderiam se apoiar as diretrizes de ação pedagógica, apontadas neste trabalho, seria uma atitude contraditória àquela que assumimos desde o início deste trabalho. Creio que o conceito de dança que pretendo estruturar só poderá ser descrito e compreendido através da experiência estética em dança, ou seja, o próprio ato de dançar. Considerando não apenas a minha, mas a de outros que se dedicaram a dançar e refletir sobre este ato.

Com isto não intenciono negar a história da dança, nem aqueles que a construíram dançando, coreografando ou refletindo sobre estas práticas, sobre novos padrões estéticos, propostas políticas, valores éticos e morais. Ao contrário disto, vejo a história como a representação de fatos que são também o presente, porque ela é lida e interpretada por um sujeito que é único, em um espaço que é o "aqui" e em um tempo que é o "agora". Por isso, não posso reduzir a construção deste conceito de dança à sombra de fatos históricos cristalizados, mas devo caminhar pela interpretação de alguns deles, para que não permaneçam neste texto como algo estático, sem vida e que ficou para trás.

BENJAMIN (1980), colocando os olhos no conceito de arte contemporânea, entende a obra e as formas de expressão artística como algo que fica diluído nas experiências

cotidianas das pessoas; vê "cair por terra" a noção de experiência estética como aquela que foge ao cotidiano, morno e regrado das vidas humanas.

Neste contexto, é possível dizer que a obra de arte perde sua "aura", ou seja, seu valor sagrado e de culto. Um exemplo disso, é a mudança dos espaços dedicados às mostras de arte, no caso das artes visuais as pinturas, antes expostas nos museus, são mostradas nos muros: "as pichações". A dança amplia seus espaços de apresentação, e os palcos Italianos tradicionais são substituídos pelos espaços alternativos: ruas, praças, terminais de ônibus e metrô,... Enfim, a experiência estética e o cotidiano se misturam.

Dentro do conceito de arte contemporânea, que identifica a obra como sendo a representação da vida cotidiana, é considerada revolucionária a arte capaz de representar o tempo-espaço do homem contemporâneo, que é o das vivências, não o das experiências. Para BENJAMIN (1980), *experiência* é tudo aquilo que as pessoas sentem, percebem, vivem, e se transforma em memória para elas. Este autor chamou de *vivências*, as situações fragmentadas pelas quais as pessoas passam durante um dia nas grandes cidades, por exemplo, a substituição da experiência de almoçar em casa com a família pelo ato de comer nos "fast food", e o hábito de passear, despreocupadamente, pelo "corre-corre" cotidiano. Assim, o autor justifica que, desde a modernidade, as

memórias e experiências humanas foram substituídas pelas rápidas e fragmentadas vivências.

As expressões artísticas que BENJAMIN (1980) identifica como revolucionárias são o cinema e a fotografia, na medida em que desenvolveram técnicas de representação da realidade através da criação de um tempo-espaco diferente do real. Um filme, por exemplo, retrata uma seqüência de dias e lugares diversos, e nos faz experienciar, mesmo em pouco tempo, aquele tempo-espaco criado no filme.

No campo da dança, o movimento da estética contemporânea, teve início na década de 60, de acordo com MARQUES (1996: 19), quando a obra de arte em dança perde sua "aura". Segundo esta autora:

"Em 1962, um grupo de jovens coreógrafos resolveu apresentar seus trabalhos desenvolvidos nos workshops de Robert Dunn, músico que trabalhava com John Cage no estúdio de Merce Cunningham. O "Concert of Dance # 1", resultado de dois anos de trabalho co Dunn, foi apresentado no Judson Memorial Church, em Greenwich village, Nova York, este grupo deu continuidade aos trabalhos até abril de 1964 (Banes, 1993)".

A revolução que inaugura o conceito de dança contemporânea pôde ser notada na ação deste grupo de artistas, que além de questionar as propostas do movimento estético da dança moderna, buscou encontrar outros caminhos

de construir a expressão em dança, negando a subjetividade e os mitos universais dançados pelos modernistas.

Todavia, é importante destacar que na Alemanha, os trabalhos de Pina Bausch, Renate Hoffmann e Susane Linke, buscaram atribuir à dança uma função social, mostrando dificuldades e problemas humanos, na questão da sociabilidade. Elas também contribuíram significativamente, para que se desenvolvesse a expressão da dança contemporânea.

O conceito desta dança contemporânea pode auxiliar na discussão referente ao sentido do ato de dançar hoje e do papel que tem o dançarino, em qualquer que seja a época e sociedade em que vive.

O significado de dançar, enquanto uma expressão humana, precisa ser construído dançantemente, sempre que se experiencie a dança, em diferentes tempos e espaços. Desta forma, para além dos conceitos de arte contemporânea ou pós-moderna, é fundamental que não se perca de vista o papel do artista, sua liberdade, sua criação...

Não há criação e liberdade que sobrevivam às amarras tecidas pelos teóricos de arte que aprisionam a expressão artística à conceitos e teorias. Antes de tudo vem a experiência estética, a obra de arte. É essencial observar que primeiro estas obras revolucionam a política, a ética, a moral e a estética, criando outros hábitos e diferentes modos de ver o mundo. Portanto, a preocupação de ser contemporâneo não

pode sufocar o artista que precisa ser ele mesmo acima de qualquer teoria ou fórmula. Caso contrário, a criação estará morta.

O que é a dança então? Como é dançar? Tentando compreender a profundidade e a amplitude destas perguntas, encontrei quem comigo compartilhasse destas buscas, em suas próprias experiências artísticas, tão intensas estas, que dançaram em meu corpo e sua voz pôde ser ouvida em mim. Sobre o ato de dançar diz JESUS (1996: 12):

"Dançar é meu ato de trabalho, ato de viver e via de comunicação. É pouco. Preciso de outros canais, outras formas de expressão. Nesse meu passo conquisto a realidade. O que me ocorre, as coisas que descubro, materializam-se sob forma de imagens que se dizem por si só; nada pode substituí-las. São meus enigmas mal declarados, porque se compõem de infinitesimais elementos contíguos e interpenetráveis".

Dançar como um momento efêmero e expressivo da existência humana, como possibilidade de construir imagens, no espaço infinito, e que, às vezes, é "pouco" se ainda há tanto a expressar, de formas diversas. Dançar deixando que corporifiquem as imagens plenas de significado, emoção e ato.

Um conceito de dança que abarque o universo das imagens do movimento no pulsar que acelera, reduz e às vezes, cessa. O ato de dançar como o que revela a essência dos medos, mistérios e riscos, transformando e representando

o que não pode ser senão expressividade humana, dinâmica. Um conceito de dança que seja como a poesia, que não pode ser explicada, mas apenas sentida e interpretada.

Ainda percorrendo as nuances e sentidos do ato de dançar encontro GERALDI (1997), dizendo que:

"Do mesmo modo que na pintura, a concretude da imagem é uma marca de todas as artes que lidam com imagens, seja de uma forma ou de outra- como é o caso da Dança. Mas, enquanto que na pintura o produto final permanece, seja numa tela, num mural ou em qualquer outro objeto, dando a oportunidade de retornar a ele sempre que se tem vontade, o produto da Dança é momentâneo e passageiro e, para retornar a ele, é necessário fazê-lo novamente, recuperando-o num novo tempo-espaco... Em Dança não existe o antes nem o depois: só o durante".

Assim, é possível dizer que dançar é tornar-se presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da expressão, e seu tempo-espaco só pode ser o presente. Dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores seus próprios olhares e imaginações.

É nos braços destas experiências dançantes, relatadas anteriormente, que encontro o conceito de dança sobre o qual busco apoiar as diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança na escola. Que a dança seja cada corpo "imaginante", expressivo e existente. Que o corpo que dança seja, também, a dança que é corpo lúcido, lúdico e transformador. Que a

dança seja o corpo próprio, o espelho, o retrato, mas também o reflexo de outros corpos no meu corpo, dançando só, aos pares e só, mais uma vez.

Cena 2: As Diretrizes de Ação Pedagógica para o Ensino de Dança: Objetivos, Metodologias e Conteúdos

Sem ter a preocupação de identificar a dança como conteúdo desta ou daquela disciplina, como forma de justificar sua importância no processo de formação humana, tampouco de estipular os espaços e tempos em que ela pode ou deve ser ensinada, vislumbro apenas o momento em que a dança simplesmente se mostrará no âmbito educacional, como o fenômeno expressivo e belo, construído na experiência humana.

Antes de abordar os objetivos, metodologias e conteúdos que permeiam o ensino de dança é interessante compreender que a tradição cientificista, que mantém até os dias de hoje a dança, as emoções e os sentimentos, do lado de fora das escolas e da formação das pessoas, vem sendo questionada e combatida por inúmeros educadores. De acordo com FREIRE (1993: 18):

"Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e a linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou

escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimento, paixão. Razão também".

Vejo o ato de conhecer como uma sensação de plenitude e inteireza mostrada pelo autor. Dançar é uma forma de conhecer que envolve o ser em toda sua amplitude, sensibilidade e racionalidade. Penso que na dança o corpo é o próprio conhecimento, que é desvelado nas experiências sentidas, imaginadas e vividas. Contudo, há muito, o ensino de dança em muitas academias e escolas vem projetando as dicotomias sustentadoras dos paradigmas mecanicistas, separando o ser que dança e quer conhecer, de si mesmo, de sua autonomia e potencial criativo.

Enquanto o ensino de dança estiver atado a este olhar, que compreende o todo como a soma das partes e busca no entendimento da parte a compreensão do todo, reproduzindo este modelo mecânico e tradicional de educação, ficaremos girando em torno de práticas tecnicistas e espontaneístas, sem abrir os horizontes da dança a uma concepção de dança-educação que permita ao indivíduo decidir, criticar, criar e expressar o que sente e pensa, no mundo em que vive.

Compartilho das idéias de Pierre Furter, que em uma palestra, ministrada no V Congresso Internacional de

Educação, apresenta sua *Pedagogia da Imagem* propondo que, a partir de uma concepção da imagem como ícone (formas não discursivas), se busque construir um conjunto de reflexões sobre as condições de trabalho didático, para que seja possível ensinar, utilizando os instrumentos, os métodos e as técnicas, que compõem a didática.

Na concepção de dança, apresentada como forma de expressão artística, foi mostrada a propriedade de suscitar imagens em quem a experiencia ou a aprecia. Assim, é possível imaginar seu ensino norteado por esta pedagogia da imagem.

A Pedagogia da Imagem, de acordo com Pierre Furter, no âmbito das escolas, devolveria ao processo educacional e à sociedade, como uma todo, a possibilidade de imaginar manipulando as utopias e sonhos humanos; de permitir aos educandos que representem, a partir destas imagens, as aspirações, sentimentos e idéias, através da expressão ou da comunicação, que não passam apenas pelo campo conceitual.

Segundo Furter, as imagens estão ligadas a uma parte da personalidade que diz respeito às emoções e sentimentos, sendo, por isso, de difícil controle. Para este autor, as imagens possuem os diferentes aspectos e dimensões, entre elas: a visceral, a de objeto de simulação e a de simulacro. A primeira dimensão diz respeito às imagens que emergem de sentimentos e emoções suscitadas pela nossa própria experiência no mundo vivido. A segunda refere-se às imagens

que utilizamos para representar esta realidade experienciada, e a última evoca as imagens que compõem uma realidade virtual, as quais transcendem as possibilidades do universo da linguagem discursiva, exigindo uma "nova" forma de experienciar, compreender e se relacionar, diante desta "nova realidade" dos audio-visuais e da tecnologia de última geração.

Vejo que o ensino de dança pode exercer um importante papel no que se refere a ampliar as possibilidades e as formas de compreender, ampliar e se relacionar com seu próprio imaginário, com o de outras pessoas e com este mundo, em que vivemos, construído por imagens. Creio que uma pedagogia da imagem possa contribuir muito para que se enriqueça o ensino de dança em escolas, academias, centros culturais, entre outros, visto que as pedagogias tradicionais têm imobilizado os corpos com seus treinamentos coersivos, sem permitir que estes corpos encontrem caminhos mais humanos de experienciar as técnicas, a imaginação, a criação, a dança... Assim é possível educar pessoas autênticas, críticas e transformadoras.

A Pedagogia da Imagem, de Pierre Furter, entre outras tantas alternativas que encontramos como propostas pedagógicas no pensamento de importantes educadores, como FREIRE (1997) e DUARTE JÚNIOR (1995), podem ser pensadas com intuito de apoiar diretrizes pedagógicas para o ensino de dança na escola. É importante que o dançarino-

educador tenha autonomia para eleger a teoria pedagógica que direciona seu trabalho, buscando uma coerência com sua ação, enquanto dançarino, educador e pesquisador.

Desta forma, esta discussão sobre uma possível teoria pedagógica tem o intuito de inspirar outras reflexões que alarguem as possibilidades de se ensinar e aprender dança em diversos tempo-espacos. O fato de eleger a Pedagogia da Imagem de FURTER, bem como as propostas pedagógicas de FREIRE e DUARTE JÚNIOR, vem da minha identificação com estas, e, a meu ver, a composição entre elas e as diretrizes de ação pedagógica que construí junto aos alunos-formandos podem resultar em um possível caminho do ensino de dança na escola.

Que estas diretrizes não sejam seguidas como "receitas" fechadas, mas que sejam o início de uma reflexão, de uma criação que pode ser ampliada, "mexida", recriada e transformada. Se forem aplicadas, que não fiquem "desencarnadas" do pensamento e do sentimento, que são ela própria. Que permitam ao educador e ao educando serem criadores e imaginativos, capazes de construir uma ação crítica, livre e transformadora, onde quer que estejam.

A primeira categorização que apresento refere-se aos objetivos indicados para o ensino de dança na escola, segundo os alunos-formandos das áreas de Dança, Educação Artística e Educação Física, e que são os seguintes:

1. A formação do cidadão;
2. A iniciação do dançarino.

Embora a formação de dançarinos não tenha sido apontada como objetivo para o ensino de dança na escola, caberia perguntar se ela não pode ser trabalhada em escolas que propiciem isto.

Através destas duas categorias é possível observar que foram apontados dois *objetivos gerais*, e em cada um deles existem diversos objetivos específicos, os quais procuro abordar através do pensamento de alguns autores da área de dança, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do que considero importante, a partir da minha experiência enquanto dançarina, educadora e pesquisadora.

A primeira categoria mostra, como objetivo geral do ensino de dança na escola, a formação do cidadão. Identifico este objetivo como sendo um dos objetivos gerais do ensino fundamental que, segundo os P.C.N. (1997: 3-4) são os seguintes:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para*

construir progressivamente a noção de identidade nacional, pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*
- desenvolver o conhecimento ajustado a si mesmo e o de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
- utilizar as diferentes linguagens-verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal- como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;*
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação".*

O primeiro objetivo do ensino de dança na escola é contribuir para a formação das pessoas, garantindo cada uma das especificidades pontuadas nos P.C.N., sendo complementado com aspectos relevantes para a formação dos

educandos, levantados a partir da experiência profissional do educador.

A segunda categoria indica como *objetivo* geral, para o ensino de dança na escola, a iniciação do dançarino. De acordo com os P.C.N. (1997:53), sendo a dança uma das linguagens artísticas, o seu ensino na escola, durante o período do ensino fundamental, é um dos objetivos gerais do ensino de arte.

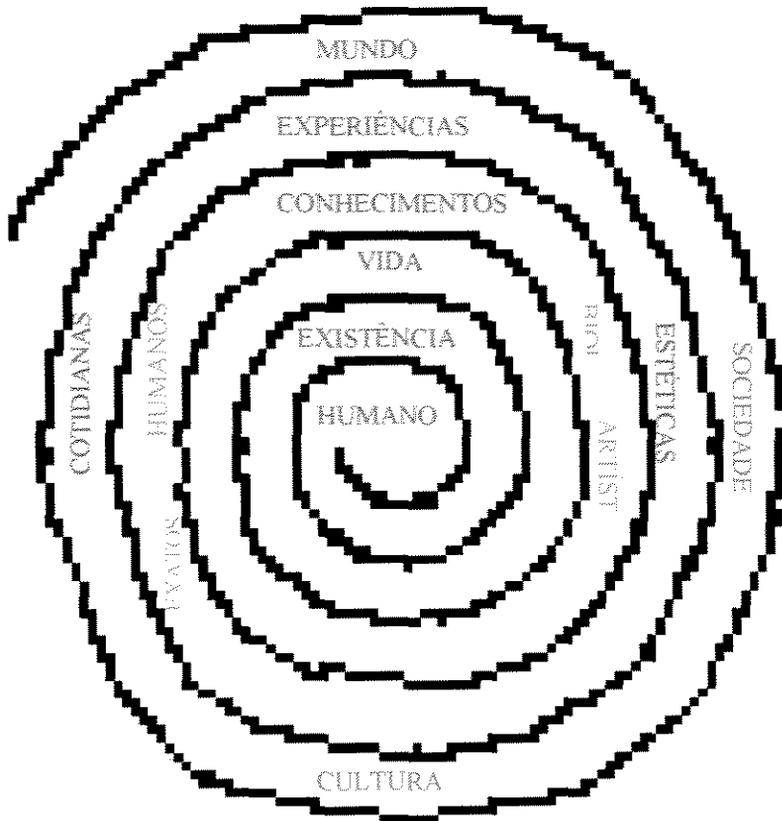
Aplicando estes objetivos à situação específica do ensino de dança, pode-se dizer que a iniciação do dançarino envolveria:

1. *o desenvolvimento do potencial de comunicação e expressão individual e coletivo, através de uma interação entre percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexão;*
2. *a experimentação e a manipulação de materiais de dança;*
3. *o trabalho de produção artística como estimulador do auto-conhecimento e conhecimento do outro, viabilizando respeito e reconhecimento diante da diversidade de produções;*
4. *a reflexão e a contextualização das obras;*
5. *a apreciação das obras de arte;*
6. *a identificação do sentido do trabalho artístico, relacionando seu processo de aprendizado com a experiência de artistas;*
7. *a investigação e organização de informações sobre a dança e dançarinos, em geral."*

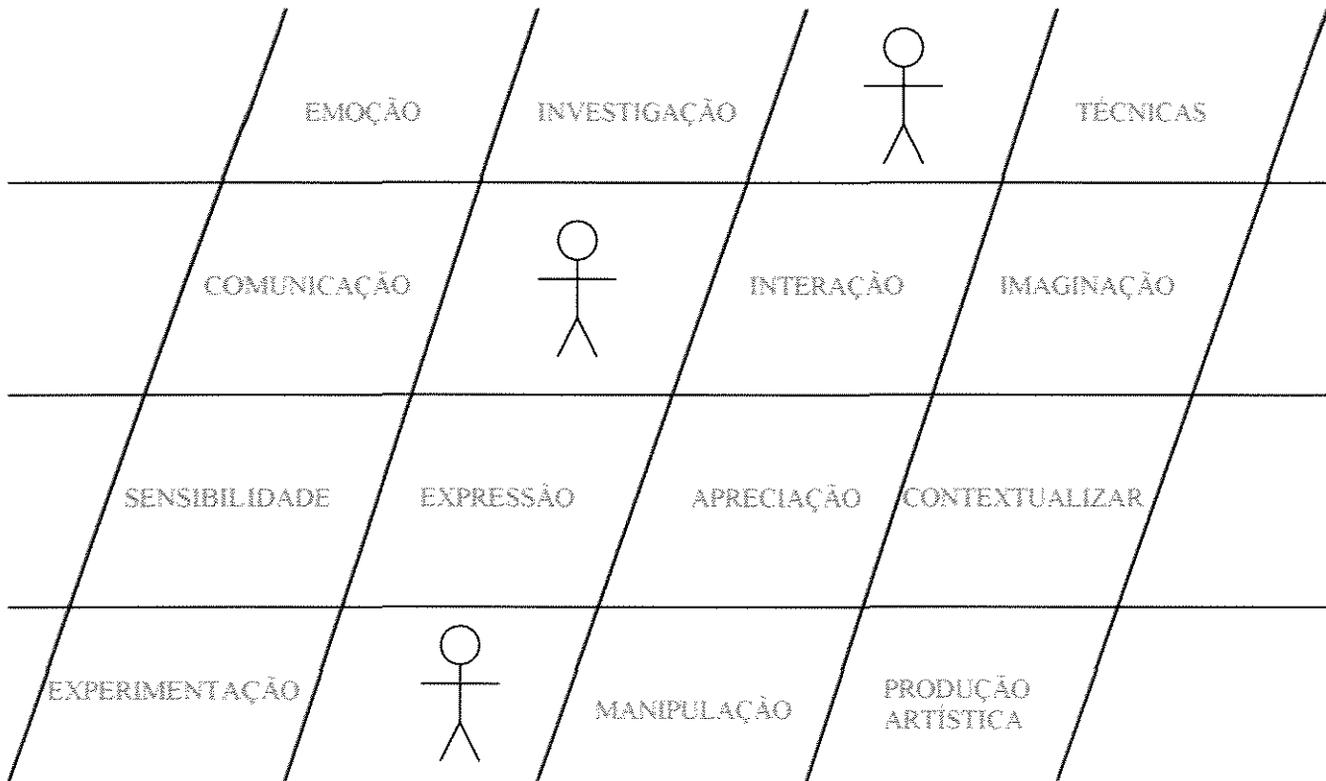
A seguir demonstro esquematicamente, os dois *objetivos principais* do ensino de dança na escola, indicados na categorização elaborada.

1. OBJETIVOS

1.1. Formação do cidadão



1.2. A iniciação do dançarino



Não basta objetivar, é preciso refletir sobre os *conteúdos* a serem ensinados, bem como na maneira em que serão selecionados e trabalhados.

Os discursos dos alunos-formandos expressam que a *seleção dos conteúdos* deve partir do universo dos educandos e que estes conteúdos precisam preservar a criatividade e a criticidade dos educandos. Todavia, no pensamento de FREIRE (1993:83), encontrei que:

"Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam aprendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre o seu perfil".

Nesta citação, é possível notar que há um sentido democrático implícito na socialização dos *conteúdos*. É fundamental que se leve em consideração aspectos que vão além do que será ensinado- a relação deste ensino com a ação social dos educandos, ou seja, não basta saber "o quê" ensinar e aprender, mas é imprescindível que se compreenda "para quê" e o "porquê" destes atos.

A questão da *seleção dos conteúdos* e o processo em que eles devem ser ensinados merece reflexões profundas e

constantemente, pois a dinâmica dos educandos das escolas acompanha o tempo-espaço do mundo, que atualmente é o da mídia, da INTERNET, dos audio-visuais, das imagens... Os conteúdos das escolas podem se aproximar muito mais da vida.

A partir dos discursos dos alunos-formandos, estruturando categorias e sub-categorias que compõem os conteúdos na área de dança, foi possível aprofundar o significado deles e ainda possibilitar uma compreensão mais ampla de cada uma delas.

A categoria denominada Conteúdos de Dança pode ser desdobrada em duas sub-categorias: as Técnicas de Expressão em Dança e a Coreologia. Elas estão relacionadas à experiência estética em dança, ou seja, ao "fazer" artístico neste campo. O desdobramento desta categoria, nas duas sub-categorias, tem um sentido didático, e pretende contribuir para que o ensino de dança se enriqueça através de uma articulação entre as técnicas de expressão e a coreologia.

As Técnicas de Expressão de Dança citadas nos discursos dos alunos-formandos englobam:

1. Técnicas de improvisação;
2. Técnicas de consciência e expressão corporal (Feldenkrais, Alexander, Berge, Bertherat, Klauss Vianna);
3. Os exercícios técnicos de dança (clássica, moderna, contemporânea);

4. As danças de repertório (clássicas, populares, folclóricas)

5. Técnicas de Composição Coreográfica.

A outra sub-categoria é denominada Coreologia, termo este definido por PRESTON-DULOP (1989) como "estudo da dança", abarcando as relações entre o movimento, o dançarino, o som e o espaço geral.

Os estudos de coreologia, iniciados por LABAN, no início do século XX, foram ampliados por outros pesquisadores posteriormente. Dividem-se em três partes: corêutica, eukenética e "labanotation".

Em uma palestra da Profa. Dra. Mônica Serra, ministrada no *1 Seminário de Dança na Educação Física*, na Universidade Estadual de Campinas, a pesquisadora dos estudos de LABAN parte do princípio que tudo no universo tem movimento constante e que estes movimentos podem se organizar de formas harmônicas ou desarmonicas. Esta harmonia ou desarmonia mostram-se nas pessoas e nas coisas, através de dois movimentos básicos: a contração e a expansão. Exemplos destes movimentos no ser humano são a respiração e a pulsação.

Para que se compreenda e se realizem análises do movimento humano é necessário conhecer as etapas dos estudos labanianos. A pesquisadora se deteve às duas primeiras. Segundo ela, a primeira, denominada corêutica, consiste no estudo do movimento no espaço, e a segunda

denominada eukenética, é o estudo da expressividade do movimento.

A corêutica, segundo LABAN (1971), consiste no “o quê” do movimento, ou seja, a sua organização no espaço, feita a partir de estudos de geometria. Apresenta-se através da cruz tridimensional (que divide o espaço em planos, níveis e direções), e de cinco figuras geométricas- poliedros regulares (cubo, tetraedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro).

A figura do icosaedro está muito próxima da esfera. LABAN imagina que cada ser humano é dono de um espaço pessoal, que ele chama cinesfera ou kinesfera. Este é o espaço vital de cada um, que existe ao redor do corpo, abrangendo todas as suas direções, até onde as extremidades alcançam. A cinesfera é elástica, porque as “formas virtuais”, que se criam através do corpo, podem se expandir. A expansão da cinesfera pode se relacionar ao espaço geral que ocupamos, em diferentes momentos.

Portanto, de acordo com os estudos da corêutica, desenvolvidos por LABAN, o espaço organiza-se basicamente em espaço geral e espaço pessoal. Estes estudos consideram dois tipos de forma que o corpo assume: a forma que é ele próprio, e as formas virtuais que são as que ele desenha no espaço.

A segunda etapa dos estudos de LABAN, denominada eukenética, investiga o “como” destes movimentos, ou seja, as

suas qualidades, garantem a expressividade. Fazem parte da eukenética os quatro fatores de movimento; as possíveis qualidades inerentes a eles; as atitudes e movimentos internos que eles inspiram (por exemplo, o pensamento, sensações sentimentos) e as atitudes externas promovidas por eles (por exemplo, a interação, a comunicação, a assertividade e a operacionalidade).

Os quatro fatores de movimento, estudados por LABAN, são a fluência, o espaço, o peso e o tempo. Cada um destes fatores de movimento apresentam duas dinâmicas:

-fluência- livre/ controlada;

-espaço- direta/ indireta;

-peso- firme/ leve;

-tempo- rápida/ lenta.

Estas qualidades, por sua vez, inspiram no ser humano certas atitudes e movimentos internos:

-livre/ controlada- sentimentos/ precisão;

-direto/ indireto- pensamento/ atenção;

-firme/ leve- sensação/ intenção;

-rápido/lento: habilidades (urgência)/ decisão.

As atitudes internas se expressam através dos seguintes movimentos e atitudes externas:

-integração;

-comunicação;

-assertividade;

-operacionalidade.

Os estudos eukenéticos de LABAN foram utilizados em diversos contextos e com diferentes propósitos, por exemplo, nas área de dança e educação física, com intuito de analisar a expressividade dos movimentos nos campos industriais com a intenção de aumentar a produtividade entre outros.

A Coreologia, enquanto estudo ou ciência da dança, de acordo com PRESTON-DULOP (1989), percorre três importantes categorias, que são:

1. Choreutics/Corêutica- estudo do espaço;
2. Eukenetics/Eukenética- estudo das dinâmicas;
3. Labanotation ou Kinetographie- escrita da dança.

Segundo PRESTON-DULOP (1989), considerando que a Coreologia abarca estudos sobre o movimento, som, dançarino e espaço geral, é possível dizer que eles são estruturas inerentes à dança. Então, para se desenvolver um estudo sobre qualquer modalidade de dança, é importante considerá-las.

A primeira estrutura mencionada, o movimento, pesquisado exaustivamente por LABAN (1971), foi considerado por PRESTON-DULOP (1980) uma estrutura essencial à dança. De acordo com LABAN, a compreensão do movimento passa por uma noção de "o quê" ele é, "onde" ocorre, "como" acontece e "com quem" nos movemos. Englobando, desta forma, os seguintes elementos:

1. *Corpo- as experimentações e o entendimento deste elemento pode levar em consideração este corpo em diferentes situações...*

**em movimento- o corpo inteiro, as partes, as articulações, as superfícies.*

**parado- simetria, assimetria, volume, largura, curvas, torções, angulações.*

**em relação à fluência- sucessivos, simultâneos.*

2. *Espaço- os estudos deste elemento, de acordo com LABAN, podem considerar...*

**espaço pessoal- chamada por Laban de *kinesfera*, ou seja, o espaço que cada pessoa ocupa. Este espaço pessoal pode ser ocupado de forma a se observar, os seguintes aspectos:*

-níveis- alto, médio e baixo;

-planos- mesa/horizontal (largura e profundidade),

-porta/frontal (altura e largura),

-roda/sagital (altura e profundidade).

-direções- cruz tridimensional;

-distância- perto, longe.

De acordo com PRESTON-DULOP (1989), as formas que um corpo em movimento ou parado desenha no espaço constituem as seguintes unidades corêuticas do movimento, que são:

*tensões espaciais- espaço vazio entre as partes do corpo,

*progressões- caminhos delineados pelo corpo, que através de deslocamentos traçam no chão linhas curvas ou retas,

*projeções- prolongamento dos movimentos através do olhar ou das extremidades do corpo (braços e pernas);

*formas- traçado marcado pelas formas retas ou curvas do corpo no espaço.

3. Dinâmicas e ritmo- elas simbolizam a expressividade do movimento, pois através delas é possível ampliar o sentido dos movimentos. As dinâmicas, de acordo com os estudos de LABAN (1971) em seus estudos sobre o esforço, se dão em função dos quatro fatores de movimento, descritos anteriormente.

4. Relacionamentos- de acordo com PRESTON-DULOP (1989), ocorrem nas danças através das ações, em um determinado espaço. A partir das dinâmicas se constroem as suas qualidades, que podem ser observadas através dos corpos. Para compreendê-los é importante considerar:

*pessoas- duos, trios, quartetos,...

*proximidade- aproximação, distanciamento, toques, contato, entrelaçamento,...

*em relação...- ao ambiente, às outras pessoas, as partes do corpo, aos objetos,...

5. Ações- segundo LABAN (1971: 54) "...Em relação a estas idéias, as ações do corpo, que são um instrumento extremamente versátil de expressão, poderão se tornar mais compreensíveis", assim, é possível observá-las quanto à:

*à locomoção- saltar, girar, torcer, gestos, "silêncio do corpo",...

*ao espaço- subir, descer, abrir, fechar, avanços, retornos,...

A segunda estrutura da dança estudada por PRESTON-DULOP é o dançarino, que é capaz de interpretar, criar e transformar o movimento através dos sentimentos, emoções, idéias, pensamentos, uso da técnica, experiências e história de vida.

Em relação ao som, a terceira estrutura, a autora pensa que uma dança pode utilizar separadamente, alternar, enfim, compor os seguintes recursos: silêncio, músicas, melodias, ruídos, voz, canto, corpo.

O espaço geral, enquanto quarta estrutura coreológica, é o lugar onde a dança acontece, podendo ser os palcos, as ruas, os espaços escolares, jardins, praças, ginásios, salões de

baile, auditórios, estações de metrô e trem, terminais de ônibus, hospitais, indústrias, entre outros. Estes lugares podem ser transformados, com intuito de representar espaços imaginários, pensados pelo coreógrafo e pelo diretor da coreografia, através da cenografia composta de iluminação, cores, formas outras, além da própria dança.

Esta passagem sobre a coreologia, encerra o momento dos Conteúdos de Dança. Com isto, ainda considero importante reforçar o que disse, inicialmente, sobre a maneira como se lida com a seleção e com as proposições de conteúdo, pois embora toda ação envolva um referencial ou alguma espécie de apoio teórico, penso que acima de tudo está a habilidade do dançarino-educador em criar seus próprios caminhos de condução, em seu trabalho com o ensino de dança.

Com as sugestões e possibilidades levantadas nos momentos em que menciono as técnicas de expressão em dança e a coreologia, busco apenas organizar didaticamente estas formas de conteúdo referentes à experiência estética em dança, com intuito de facilitar a prática pedagógica de profissionais da área de dança.

De volta aos discursos dos alunos-formandos, sigo apresentando a segunda categoria dos conteúdos, chamada Conteúdos sobre a Dança. Esta categoria abarca todos os conhecimentos de outras áreas que pretendem, de alguma forma, contribuir para a compreensão e ampliação do universo

de conhecimentos na área de dança. Os Conteúdos sobre a Dança apontados nos discursos foram: anatomia, cinesiologia, história da dança, rítmica e música. A partir de uma experiência própria, enquanto cursei o Bacharelado e a Licenciatura em dança, e ainda enquanto dança-educadora, acredito que estes conteúdos possam ser complementados, incluindo conhecimentos de filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, geometria, cenografia, noções de produção videográfica e fotográfica, informática, literatura, arte e física.

A sugestão que lanço, em relação à maneira de trabalhar os conteúdos sobre a dança, é que estes conhecimentos de outras áreas sejam trabalhados partindo da experiência estética, ou do "fazer artístico" do educando, de acordo com as necessidades e curiosidades que emergirem da prática. Não se trata de aprofundar os conhecimentos de outras áreas, nem tampouco de utilizá-los como "ferramentas" à serviço do ensino de dança (como há muito, a dança vem sendo utilizada por algumas disciplinas na escola). Trata-se apenas de uma idéia de parceria entre diversas áreas do conhecimento, que podem se entrelaçar e contribuir mutuamente umas às outras, constituindo, assim, um processo educacional mais coeso e inteiro.

A terceira categoria, é a dos Conteúdos de Sensibilização, que se desdobra em duas sub-categorias: a primeira é uma combinação da fruição e a apreciação

estética; e a segunda, também combinadas, a fruição e a apreciação de experiências do cotidiano.

Relembrando o capítulo *"Os Ensaios"*, a fruição é o ato de "desfrutar" e de "lançar-se" ao prazer de tomar contato com obras de arte, ou ainda, de experienciar algo no cotidiano. A apreciação, além das atitudes de estimar, prezar e admirar, incorpora julgamentos e avaliações dos trabalhos de dança, ou das experiências do dia-a-dia.

Estas duas atitudes, de fruir e de apreciar, assumem papéis semelhantes nas sub-categorias apontadas, mesmo aplicadas em diferentes focos, como a experiência estética e experiência do cotidiano. A idéia de estimular estas duas atitudes no ensino de dança tem o propósito de "acordar" as sensações, os sentimentos e a percepção do educando para a beleza e para a expressividade do que ele pode experimentar em seus gestos e ações rotineiras, e também do que ele poderá vivenciar frente à dança, que o leva muito além da vida cotidiana.

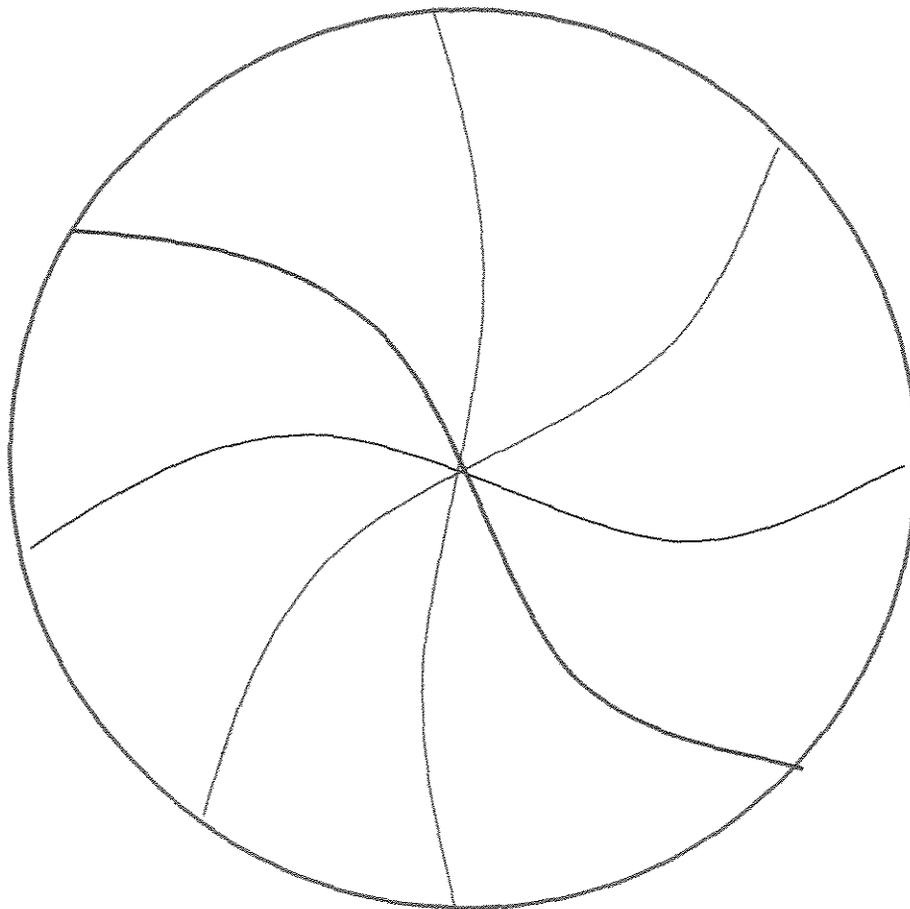
É fundamental voltar os olhos para as formas, movimentos, gestos, colorido, sons, luminosidade, sensações, ações, emoções, enfim, para tudo aquilo que se vive em casa, na rua, na escola e em outros diversos espaços concretos e imaginários. Enquanto se ensina dança é possível estimular os educandos para isto que nos parece tão simples e óbvio, mas

ainda assim fica esquecido na maior parte das propostas de ensino de dança.

Até mesmo os espaços inconscientes, pelos quais passeamos durante os sonhos que temos, dormindo ou acordados; são parte da nossa experiência cotidiana e merecem mais atenção. Tudo o que for observado e notado é importante durante a experiência estética, durante a composição e a interpretação de uma coreografia, de uma dança.

Esta categorização vem concluir a discussão sobre a seleção e as possibilidades de aplicação dos *conteúdos* na área de dança. Apresento-a no esquema que segue, os *conteúdos*.

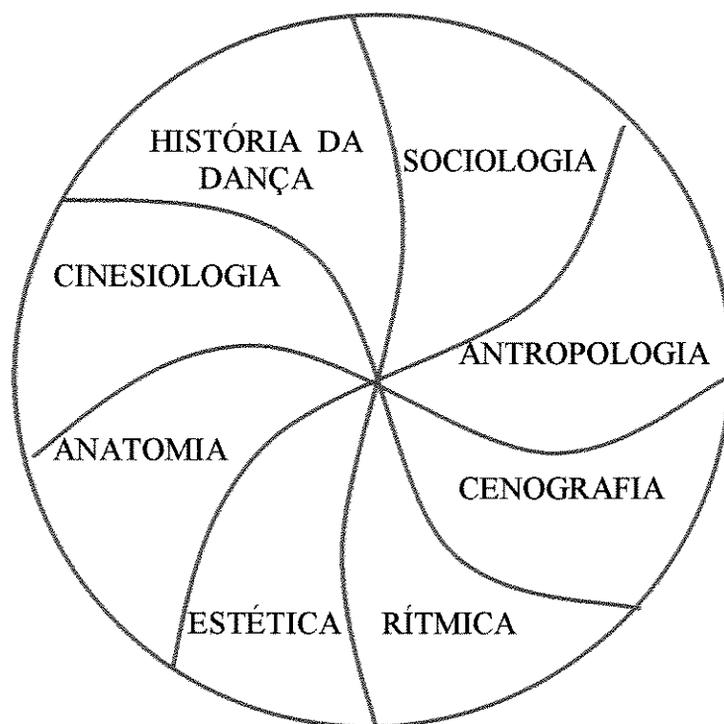
CONTEÚDOS



2.1. Conteúdos de dança



2.2. Conteúdo sobre a dança



2.3. Conteúdos de sensibilização



O último ponto, indicado nos discursos dos alunos-formandos, aponta *metodologias e estratégias* para o ensino de dança na escola. Para clarear as questões metodológicas encontrei RAYS (1992: 90), dizendo que:

"Os pressupostos epistemológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar aos sujeitos do ato educativo não só o conhecimento da estrutura teórico-prática dos métodos de ensino, mas ensinar, numa perspectiva substancial, a incorporação do pólo instrucional no pólo sócio-educacional: ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas e estas ao contexto sócio-cultural...O que se pretende com o pressuposto acima é a proposição de métodos de ensino que proporcionem ao educando um modo significativo de assimilação crítica da ciência."

No meu modo de compreender, a metodologia do ensino de dança, além de incorporar as estruturas teórico-práticas utilizadas, como por exemplo os instrumentos, métodos e técnicas, poderia estimular reflexões/ações críticas e mais sensíveis nos indivíduos diante do mundo em que vivem.

Os discursos dos alunos-formandos, indicaram três concepções de metodologia que poderiam ser aplicadas ao ensino de dança, são elas:

1. Metodologia Crítica;
2. Metodologia da Liberdade e Espontaneidade;
3. Metodologia da Socialização e da Partilha de Conhecimentos.

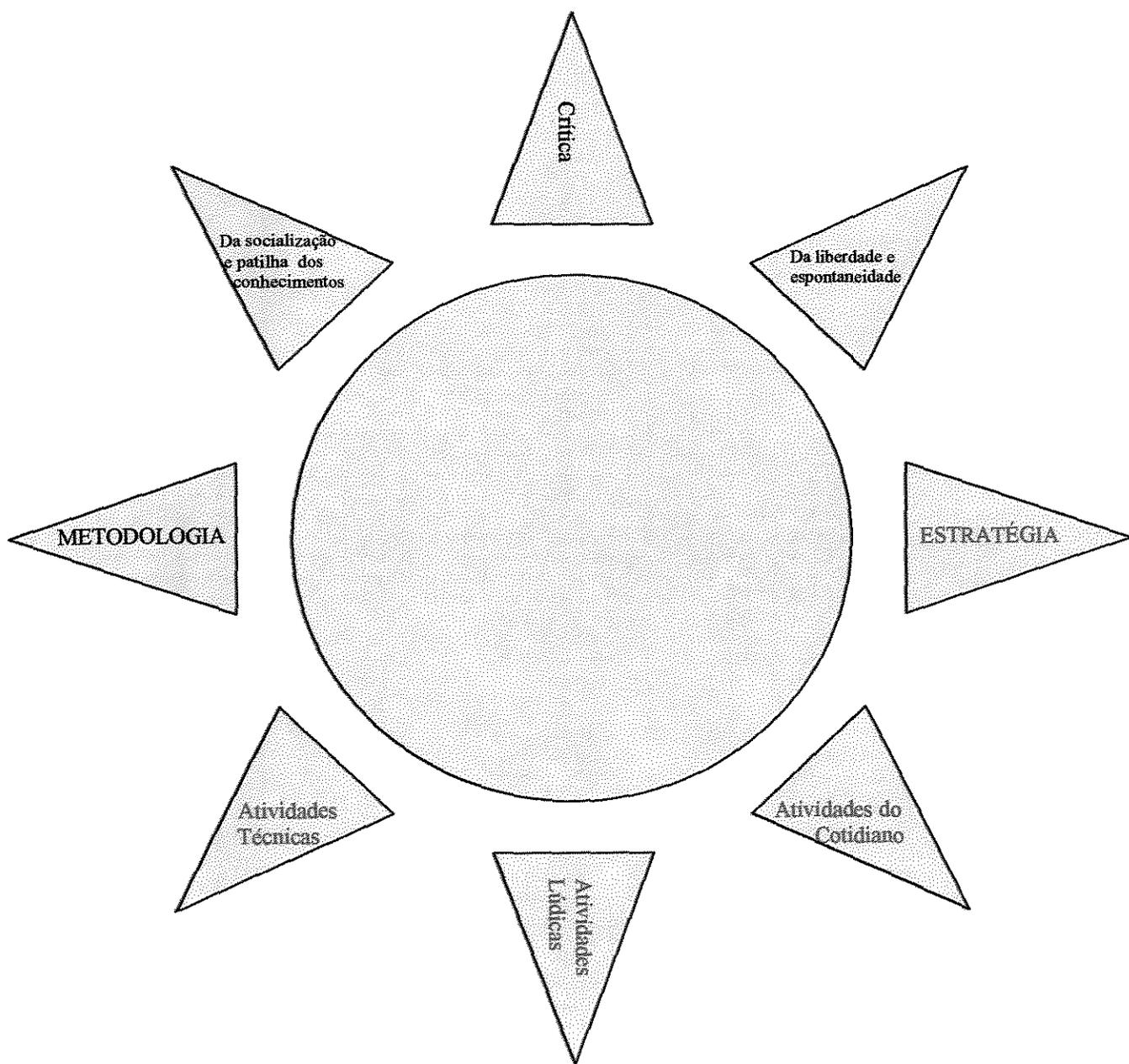
Estas três concepções metodológicas apresentam características das propostas pedagógicas são identificadas como críticas, na visão de SAVIANI (1995). Pois de acordo com este autor estas concepções reconhecem as relações dialéticas no âmbito educacional, refletindo sobre a educação desempenhando a função de formar indivíduos críticos e autônomos, que atuem criativa e criticamente no mundo em que vivem.

Com relação às estratégias, enquanto técnicas que viabilizam os objetivos, podem se subdividir em:

1. Atividades Lúdicas: jogos, brincadeiras, mímicas, interpretações de cenas e músicas.
2. Atividades Técnicas: exercícios técnicos de dança, improvisação e atividades de conscientização corporal.
3. Atividades Inspiradas no Cotidiano: a exploração de danças e movimentos do cotidiano e temas da cultura brasileira.

- Com o encerramento deste momento das propostas metodológicas e estratégicas aplicadas ao ensino de dança, apresento o esquema das *metodologias e estratégias* a seguir, buscando o desfecho da criação das diretrizes metodológicas para que este ensino se desenvolva nas escolas.

3. METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS



As diretrizes criadas neste capítulo são as possibilidades que vislumbro para este ensino de dança na escola, junto aos autores com os quais pensei em parceria neste texto, e às propostas construídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Que elas sejam o meio de um caminho, iniciado por diversos dançarinos e pesquisadores, e que continuará sendo aberto e ampliado por todos os que desejam dançar, sentir e compreender a magia deste ato.

Cena 3: Dançar... Apenas Dançar

Tudo isto, a reflexão, a discussão, enfim, as idéias mostradas aqui, não existiriam, não fosse a dança enquanto um fenômeno artístico, expressivo, comunicativo, humano...

Dançar, buscando, a utopia de experienciar no ensino de dança na escola, as diretrizes de ação pedagógicas criadas aqui, é minha lida, meu sonho.

Ver nos corpos o que cada um pode criar e expressar dançantemente e apenas assim. Não há palavra, frase, texto, ou outra expressão que o diga. Como na música, no cinema, fotografia, nas esculturas, nas pinturas ou no teatro. Cada uma tem suas especificidades, seus códigos, seus enigmas... E apenas vivenciando é possível desvendar alguns!

Que dançar não seja nada além disso, apenas o ato, uma das muitas formas de comunicação e expressão humana! Sem ser tanto, ela pode acontecer sem preconceitos, sem cobranças ou "utilidades". Como possibilidade, ou alternativa, não é tão difícil continuar existindo.

Parte 7:Ressurreição (parte 2)
(Menotti Del Picchia)

Ser feliz! Ser feliz estava em mim, Senhora...
Este sonho que ergui, o poderia pôr
onde quisesse, longe da minha dor
em um lugar qualquer onde a ventura mora;

onde, quando o buscasse, o encontrasse a toda
hora,
tivesse-o em minhas mãos... Mas, louco sonhador,
eu coloquei muito alto meu sonho de amor...
Guardei-o em vosso olhar e me arrependo agora.

O homem foi sempre assim... Em sua ingenuidade
teme levar consigo o próprio sonho, a esmo,
e oculta-o sem saber se depois o achará...

E, quando vai buscar sua felicidade
ele, que poderia encontrá-la em si mesmo,
escondeu-a tão bem que nem sabe onde está!



Figura 7: *Trois femmes*. (Picasso)

-RUBIN, W. *Picasso et Braque l'invention du cubisme*. Paris: Flammarion, 1990. (p.105).

Parte 7: A interação...

"O gosto conduz o conhecimento para fora dos mistérios da ciência e o traz para o céu aberto do senso comum a toda sociedade humana. Nos domínios do gosto, mesmo o gênio poderoso é forçado a submeter-se e descer, com gesto familiar, até o senso infantil. A força deixa-se prender pelas deusas da graça, o leão imperioso obedece às rédeas do Amor... Alado pelo gosto, mesmo o rastejante trabalho a soldo escapa ao chão, as correntes da servidão partem-se como ao contato de uma vara de condão, libertando tanto o vivo como o inerte... No reino da aparência estética, portanto, realiza-se o ideal da igualdade, que o sonhador tanto amaria ver realizado em essência..."

(Friedrich Schiller)

A interação é o momento em que as ações se entrelaçam na dança. Movem-se os corpos. Mostram-se suas formas, cores, sons, texturas, temperaturas. Todos dançam: os educadores, os educandos, a equipe da escola. Onde estão os dançarinos? Onde estão os espectadores? As experiências de dançar, apreciar, fruir e relacionar, revelam-se em cada corpo e em todos juntos. É a expressão, a comunicação, a síntese dos conhecimentos.

Corpos parados ou agitados. Corpos gritando, suando, brincando... Pensantes, perceptivos, sensíveis, são dançantes;

no silêncio ou na ação. Desenham imaginações, expressam conhecimentos, compõem o tempo-espço momentâneo.

A interação é a expressão do todo, de tudo, do indivíduo só e do grupo. Nela se percebe a multiplicidade de movimentos dos bastidores, das luzes, do cenário, das aulas, dos ensaios, da dança... Cada um deles exprime seu gesto, sua voz e seu olhar. A interação neste trabalho simboliza o entrelaçamento entre todos os momentos experienciados durante o caminhar desta pesquisa: a descrição, a redução e a interpretação.

Através deste “entrelaçar” dos momentos, percebo algumas possibilidades que encontrei para compreender o fenômeno investigado nesta pesquisa: o ensino de dança na escola. Cada possibilidade mostrada nos discursos dos alunos-formandos, nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas idéias dos referidos autores, e ainda, no momento em que se encontram, revelam a complexidade e as diversas faces do fenômeno indagado.

Depois de percorrer as várias possibilidades, alcançando os objetivos propostos nesta pesquisa, da compreensão do fenômeno à criação das diretrizes de ação pedagógica para o ensino de dança na escola, considero que a interação é o momento ideal para encerrar este trabalho. Pois, para mim, durante a dança a interação é o momento que mais se aproxima da síntese.

É importante lembrar que as reflexões realizadas no decorrer deste trabalho representam a “abertura de algumas portas” do infinito labirinto, representado pelo fenômeno indagado. Que outras “portas” sejam abertas para que o caminhar pelos corredores deste labirinto torne-se cada vez mais instigante. Assim, aumentam as contribuições e as possibilidades de construção dos conhecimentos de dança e de outras áreas, na escola e fora dela.

A interação termina, como a dança que é efêmera, única e expressiva. Até que outra dança aconteça.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, P. R. *August Rodin*. New York: The Hyperion press, 1945.
- ALBANO-MEDEIROS, A.A. Tarsila, Tunes e outros mestres... Uma história de iniciação. *Tese de Doutorado*. Instituto de Psicologia da USP: Março/1995.
- _____. *Projeto da área de artes-Escola I.L. Peretz (Vila Mariana- São Paulo (S.P.), s.n.t.*
- ALVES, R. Sabedoria bovina. *Jornal Correio Popular*. Campinas, (s.n.t.).
- _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- BABIN, P & KOULOUMDJIAN *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BARRETO, D. A dança em cena: entre corpos, tempos e espaços... *Monografia de Especialização*. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução e Sobre alguns temas em Baudelaire, em *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- BESSON, G. *Le meisse chez soi. Les maitres de la peinture française.* Paris: Les Editions Braun & CIE, 1950.
- BOURCIER, P. *História da dança no ocidente.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- CLARO, E.C. *Método Dança-Educação Física: uma alternativa de curso de especialização para o profissional da dança e da educação física. Dissertação de Mestrado.* Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física, 1988.
- COELHO, T. *Destruir a arte para tocar na vida, arte. em Antoin Ataude.* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DUARTE JÚNIOR, J.F. *Itinerário de uma crise: a modernidade.* Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- _____. *Fundamentos estéticos da educação.* 4 ed. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.
- _____. *O que é beleza.* 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Corpo.* 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- FABRE, J.P. *Picasso.* Barcelona: Editions Polígrafa S.A., 1986.
- FARO, A.J. *Pequena história da dança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____ *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Editora Olho d' água, 1995.
- _____ *Educação e política: ensaios.* São Paulo: Cortez, 1993.
- _____ *Pedagogia da autonomia. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____ *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez, 1991.
- _____ *Ação cultural para a liberdade. E outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir.* Petrópolis (R.J.): Vozes, 1987.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida.* trad. Antônio Guimarães Filho, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GERALDI, S.M. *Imagens da oralidade na dança: um estudo coreográfico. Dissertação de Mestrado.*

- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.
- GULLAR, F. A dor e a arte. em *Folha de São Paulo*. Caderno Mais! 07 de maio de 1995, (p.11-12).
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. (Parte 1). 2 ed. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 1988.
- _____. *Sobre o humanismo*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1967.
- HOGHE, R. & WEISS, U. *Bandoneon. Em que o tango pode ser bom para tudo?* trad. Robson Ribeiro, São Paulo: Attar Editorial, 1989.
- HUSSERL, E. A Idéia da fenomenologia. em *Textos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Edições 70 LTDA, 1990.
- JESUS, A.N. Literatura e dança: duas traduções de obras literárias para a linguagem da dança-teatro. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.
- KANT, I. A crítica da razão pura. 3 ed. em *Os Pensadores*, trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger- São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- LABAN, R. *Dança educativa moderna*. Trad. Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

- _____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1971.
- LUIJPEN, W. *Introdução à fenomenologia existencial*. trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- MARQUES, I.A. *A Dança no contexto. Uma proposta de educação contemporânea*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1996.
- _____ *Educação artística- Visão da área de dança. em Movimento de Reorientação Curricular*. Secretaria Municipal de Educação-Prefeitura de São Paulo, abril-1992.
- MARTINS, J. *A fenomenologia como alternativa metodológica para a pesquisa: algumas considerações*. (s.n.t.).
- MENOTTI DEL PICCHIA *Juca Mulato*. 2 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NERUDA, P. *Últimos Poemas (o mar e os sinos)*. trad. Luiz de Miranda, Porto Alegre: L&PM, 1997.
- NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. 4 ed. em *Os Pensadores*, trad. Rubens Rodrigues Torres Filho, São Paulo: Nova Cultural, 1987.

- NISTA-PICCOLO, V. Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo da criança em movimento. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Educação Artística*, vol. 6., Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- _____. *Educação Física*, vol. 7., Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- PEREIRA, M.V. Educação estética e interdisciplinaridade. em *A paixão de aprender*. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre: dez.-1995 (p. 75-83).
- PESSOA, F. *Os melhores poemas de Fernando Pessoa*. sel. Rita Lopes. São Paulo: Global, 1985.
- PIAGET, J. A educação artística e a psicologia da criança. Trad. Edna Chagas Cruz, em *Revista Pedagogia*, ano 12, vol. 12, São Paulo: janeiro-junho de 1966 (p. 137-139).
- PRESTON-DULOP, V. *Choreology: a discussion paper*. Laban Center for Movement and Dance, 1989.
- RAYS, O.A. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. org. Ilma Passos Veiga, em *Repensando a didática*. 7 ed., Campinas, Papyrus, 1992.

- RUBIN, W. *Picasso et Braque l' invention du cubisme*. Paris: Flammarion, 1990.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCHILLER, F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.
- SCHNEIDER, P. *Matisse*. 2 ed. Paris: Flammarion, 1992.
- STEIN, E. *A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano*. São Paulo: Duas Cidades, 1973.
- WALTER & TASCHER *Vicente Van Gogh*. The complet paintings. Italy: Benedic Taschen, 1993.
- VALÈRY, P. *A alma e a dança e outros diálogos*. trad. Marcelo Coelho, Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1996.