

Dançando na escola



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Marques, Isabel A.

Dançando na escola / Isabel A. Marques. -- 6. ed. -- São Paulo :
Cortez, 2012.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1894-0

1. Dança - Estudo e ensino I. Título.

12-02349

CDD-371.39

Índices para catálogo sistemático:

1. Dança na escola : Educação 371.39

Isabel A. Marques

Dançando na escola

6ª edição

1ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

DANÇANDO NA ESCOLA

Isabel Azevedo Marques

Capa: DAC sobre foto de Fábio Brazil

Preparação de originais: Solange Martins

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2003 by Autora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – março de 2018

A
Fábio Brazil
que me ensinou
a olhar com plenitude
a viver com arte
a poetizar a dança

Sumário

Agradecimentos	9
Apresentação à 6ª edição	11
Apresentação.....	13
PARTE 1 Práticas da dança na escola	15
Dançando na escola.....	17
Parâmetros Curriculares Nacionais e a dança: trabalhando com os temas transversais	37
Em direção a uma parceria entre a arte e a educação: relações entre a teoria e a prática.....	65
Didática para o ensino de dança: do imaginário ao pedagógico.....	92
Reflexões sobre as práticas.....	105
PARTE 2 Reflexões sobre a dança na educação	111
Corpo, dança e educação contemporânea	113
O corpo nas vozes e nas danças da cultura jovem	129
A dança criativa e o mito da criança feliz.....	146

Do folclore ao multiculturalismo: passos da entrada da dança na escola.....	162
A prática no âmago das reflexões	169
PARTE 3 Um pouco de história.....	171
O Pós-moderno em Merce Cunningham.....	173
Vazio positivado: Robert Dunn e o indeterminado na dança.....	184
Contribuições da história	202
Referências bibliográficas	205

Agradecimentos

Às comissões editoriais e editores que permitiram que estes textos fossem republicados em forma de livro: *Revista Motriz* (Departamento de Educação Física da Unesp), *Revista da Faculdade de Educação*, da Universidade de São Paulo, *Revista Mineira de Educação Física* (Universidade Federal de Viçosa), *Pró-posições* (Faculdade de Educação da Unicamp), *Revista Ensino de Arte* (Associação de Arte Educadores do Estado de São Paulo — AESP), *Revista do Cedes*, *Impulse* (Human Kinetics, Estados Unidos), *Revista Comunicações e Artes* (Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo).

À “outra geração” que, bem antes de mim, já batalhava pela educação e pela arte na educação no Brasil e no mundo. Meu muito obrigada sempre pelas portas que me foram abertas e pela valorização, incentivo e apoio a meu trabalho na área de ensino de dança. Obrigada, Mariazinha Fusari (*in memorian*), Heloísa Ferraz, Vani Kenski, Marília de Andrade, Ana Mae Barbosa, Ingrid Koudela, Susan Stinson, José Carlos Libâneo.

À “geração intermediária” e à “minha geração” de educadores e artistas, pela troca companheira que vem se estabe-

lecendo entre nós. Obrigada, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Iveta Maria B. Fernandes, M. de Fátima Barbosa Abdalla, Cristina Pires, Alba Vieira.

Aos tantos, tantos e tantos professores da rede pública — também meus alunos e alunas de dança — que sempre me instigaram com perguntas, desafios, depoimentos, estimulando-me a continuar ensinando, dançando, escrevendo, pesquisando e lutando pela introdução significativa da dança na educação no Brasil.

Às crianças e jovens com quem convivi e convivo e que, antes da legislação, dos documentos, das pesquisas, dos professores, dos órgãos oficiais já haviam aceito, valorizado e encampado a dança como forma de conhecimento e (re)construção. Foram eles que me disseram, dançando, que vale a pena seguir adiante.

Apresentação à 6ª edição

Não é preciso dizer o quanto é gratificante sentar para escrever um novo prefácio para o livro *Dançando na escola*, publicado pela primeira vez pela Cortez Editora em 2003 e agora em sua 6ª edição. Naquela época, este livro atendia a um chamamento de muitos leitores solicitando que artigos meus publicados em diferentes fontes no Brasil e no exterior fossem compilados em livro para que se tornassem acessíveis. *Dançando na escola* compila uma série de artigos escritos e publicados entre os anos de 1991 e 2001.

Hoje, a acessibilidade por si só não justificaria a 6ª edição de *Dançando na escola*. Quero acreditar que o desejo e a necessidade de mais uma edição deste livro diz respeito à sua relevância no campo do ensino de dança/arte e ao diálogo que seus artigos ainda proporcionam a estudantes e profissionais da arte e/ou da educação. Muitas das questões discutidas neste livro, que me inquietavam já em 1991, ainda são pertinentes e seguem necessitando de interlocução.

Ao mesmo tempo em que a satisfação é imensa, há também uma dificuldade intrínseca aos processos de revisão após praticamente vinte anos da escrita do primeiro artigo aqui publicado: rever, realmente, um texto não é somente atuali-

zã-lo às novas normas ortográficas ou às nomenclaturas atuais; seria necessário aprofundar algumas discussões, ampliar referências, rever ideias: mas isso significaria escrever um novo livro!

Outra questão que considero importante em processos de revisão de textos é o caráter histórico destes. Os artigos deste livro guardam marcas de época, de processos de ação e pensamento, de interlocução com tempos e espaços definidos. Embora saiba que muitas das questões permanecem e as discussões aqui levantadas todavia jogam luz e dizem respeito aos dias atuais — 2012 —, não acho interessante alterar radicalmente nada que possa apagar essas marcas do tempo.

Por essa razão, decidi manter o essencial das ideias e pontos de vista da 1ª edição e atualizar nomenclaturas, rever ortografia e corrigir imprecisões de texto. Tomei como propósito acrescentar notas de rodapé com algumas explicações ou indicações de outros artigos/livros que ampliam as discussões em questão.

Nunca é demais compartilhar com leitores passados, presentes e futuros minha alegria em fazer essa revisão, agradecê-los pelos retornos que sempre recebo e convidá-los a novas leituras de *Dançando na escola*.

Isabel Marques,
janeiro de 2012
caleidos@caleidos.com.br

Apresentação

A crescente demanda por bibliografia específica na área de ensino de dança por parte dos professores com quem tenho convivido em cursos, palestras, oficinas e espetáculos interativos fez-me, ao longo dos últimos dez anos, publicar uma série de artigos com reflexões sobre a dança, a educação, a história, o corpo, a sociedade contemporânea. Essas publicações, acredito, acabaram preenchendo um pouco a imensa lacuna que temos no Brasil no que se refere a esse campo de conhecimento. Serviram tanto à introdução de alguns conceitos básicos quanto à atualização da exígua bibliografia existente no Brasil na área de ensino de dança.

Mesmo assim, estes artigos são muitas vezes inacessíveis a professores do interior de São Paulo ou de outros estados do Brasil, pois foram publicados em revistas especializadas e/ou anais de congressos e livros no Brasil e no exterior que nem sempre têm ampla distribuição no mercado nacional.

Em outubro de 1998, participando do Congresso Latinoamericano de Arte e Ensino, em Jacareí (SP), uma professora do Rio de Janeiro me perguntou (já sugerindo): “por que é que você não publica um livro?”. Instigada pela necessidade desses professores — e de tantos outros —, imediatamente

comecei a redigitar, recoletar, traduzir, revisar e acabar de escrever os artigos que fazem parte desta coletânea.

Neste livro, realizei ajustes e complementações para que os textos ficassem mais claros e mais atualizados. Mudei alguns termos, reduzi o número de rodapés, incluí bibliografia mais recente. Incluí também textos inéditos ou que foram publicados recentemente. Por esta razão, alguns trechos de artigos se sobrepõem, reiterando ideias e discussões.

Espero que aqueles que nunca tiveram contato com os textos aqui reunidos possam lê-los numa perspectiva histórica, levando em consideração a época na qual foram escritos; e que os que já leram esses artigos tenham o prazer de hoje reprojeta-los de outra forma, pois o tempo traz outras discussões à tona. Desta forma, acredito estar contribuindo com a possibilidade de discutir e rediscutir tópicos na área de ensino de dança sob uma perspectiva contemporânea: a do tempo presente.

PARTE I

Práticas da dança na escola



Foto: Fábio Brazil

Dançando na escola¹

Para onde vai o ensino de dança?

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

Em 1992, por exemplo, a dança passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como linguagem artística diferenciada. Em 1997, a Dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola. Do mesmo modo, já são

1. Originalmente publicado pela *Revista Motriz*, do Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física da Unesp de Rio Claro, v. 3, n. 1, jun. 1997. Escrito em novembro de 1996; revisado em outubro de 2002 e em janeiro de 2012.

muitos congressos, simpósios, encontros e cursos de nível universitário que têm se preocupado em incluir a dança em currículos de graduação e pós-graduação.

Mesmo assim, como em várias partes do mundo, persistem no Brasil alguns “desentendimentos” sobre esse campo de conhecimento que já foram, de certa forma, “resolvidos” em outras áreas do conhecimento como a Matemática, a Geografia, a Física. Na escola, em que área de conhecimento a dança seria ensinada? Arte? Educação Física? Será que estaria na hora de pensarmos em uma carga horária exclusivamente dedicada à dança? Ou ainda, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos trios elétricos, dos programas de auditório, dos terreiros, da sociedade em geral? Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E... quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado licenciatura? O licenciado em Arte? O licenciado em Educação Física? Os artistas? Os pedagogos estariam aptos a trabalhar essa área de conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Enfim, que nome daríamos à “dança da escola”? Expressão Corporal? Dança Educativa? Educação pelo/do/no (etc.) movimento? entre tantos outros que escutamos por aí.

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, noto que, acima de tudo, é a *pluralidade* que tem sem dúvida marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades e formas (do balé clássico às danças da TV), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais),

propostas educativas (das academias de dança aos cursos de pós-graduação), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (da iniciativa privada às bolsas governamentais) se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, se entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela.

É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola. A transmissão e construção de conhecimento hoje, como sabemos, não se restringe mais a quatro paredes. Ao contrário, muitas vezes nossas escolas estão “correndo atrás” das informações mais recentes e de fácil, rápido e direto acesso nas redes de comunicação. Mais além, não podemos nos esquecer de que “as exigências da sociedade tecnológica — em permanente transformação — obrigam a um novo posicionamento sobre o sentido do que é educação, formação, ensino e aprendizagem” (Kenski, 1996, p. 2). Talvez não estejamos falando do fim da escola, mas do fim desta escola que por tantos séculos negligenciou o corpo, a arte e, portanto, a dança.

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

Por que será que a dança raramente faz parte, de maneira contínua e sistematizada, de nosso sistema escolar?

O dualismo e o ensino tradicional

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

Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação do ensino de arte no país, a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/para a escola. Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aque-

les que aprenderam e são regidos pela didática tradicional e pelo pensamento conservador. Os processos de *criação* em dança (e não os de reprodução de repertórios prontos) acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas).

A dança de domínio público

Se por um lado o fato de o Brasil ser um país onde a dança é de domínio público torna-o um país democrático, peculiar, vibrante e corporal, por outro, tem excluído a possibilidade de estudarmos dança com maior profundidade, amplitude e clareza no ambiente escolar. Ou seja, o fato de o Brasil ser um país “dançante” tem também alijado a dança da escola.

Já não bastasse a ideia de que a ciência da educação pertence a todos, ou seja, que especialistas da educação e licenciados são atualmente “dispensáveis”, em cada brasileiro parece existir um professor de dança em potencial, por direito cultural adquirido. Professores com formação superior seriam até dispensáveis, caso a dança fosse somente um conjunto de repertórios prontos como os da mídia ou das danças populares. No entanto, o estudo, a compreensão da dança — corporal e intelectualmente — vão muito além do ato de dançar.²

2. Veja, por exemplo, a atuação de inúmeras instituições não governamentais, academias de dança, festivais que dispensam uma formação universitária como

A ideia de que “dançar se aprende dançando” é, na verdade, uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente *incorporados* às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba, como veremos a seguir, conteúdos bem mais amplos e complexos do que a memorização de uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança popular.

Pré-conceitos

Apesar de na era do “politicamente correto” falar de pré-conceitos possa parecer coisa do passado, ou até mesmo um assunto repetitivo e maçante, o ensino de dança ainda está recoberto por densa camada de pensamentos e ideias preconceituosas em relação à sua “natureza”. Isso é motivo, inclusive, para que muitos professores deem outros nomes às atividades de dança: “expressão corporal”, “educação pelo/do movimento”, “arte e criação”, “movimento e criação”. Em última instância, essas denominações mascaram intenções mas, ao mesmo tempo, permitem que um número maior de alunos tenham acesso à dança na escola.

Em primeiro lugar, não são poucos os pais de alunos (gênero masculino), e os próprios alunos, que ainda consideram dança “coisa de mulher”. Em um país como o nosso, por

requisito para ensinar dança. Não quero dizer com isso que “não formados” pelas universidades sejam incompetentes, mas quero sim reforçar a importância de um estudo teórico/prático aprofundado, amplo e crítico por parte daquele que pretende ensinar dança/arte em espaços não escolares. Este “estudo” deveria ser oferecido, justamente, pelos cursos de Licenciatura em Dança, mas obviamente não se restringe a eles.

que será que essa visão de dança ainda é constante? Digo em um país como o nosso pensando nos inúmeros grupos de dança e trios elétricos formados majoritariamente por homens durante o carnaval; nas danças de salão que o Brasil exporta; nas danças de rua; na capoeira; entre tantas outras manifestações em que a dança *não* está associada ao corpo delicado e feminino da bailarina clássica, mas, ao contrário, à virilidade, à força, à identidade cultural do homem brasileiro.

Em segundo lugar, ainda permeia em nossa sociedade um certo receio, ou talvez medo, do trabalho com o corpo. Talvez seja novamente antigo e repetitivo falarmos do “corpo pecaminoso”, mas até mesmo a Igreja Católica, difusora dessas ideias e proibições, já tem amenizado estas “faltas graves” permitindo e incentivando alguns movimentos corporais de louvor em suas missas. No entanto, os muitos séculos em que discurso do corpo como pecado foi predominante em nossa sociedade ainda estão presentes nas atitudes e comportamentos de professores, pais e alunos em relação à dança na escola.³

Tanto o corpo quanto a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar! Ou seja, embora não se aceite mais o preconceito em relação ao diálogo com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado e sentido em contexto educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja

3. Vale pontuar que, atualmente, a proibição do corpo que dança não está mais presente somente nos discursos e práticas da Igreja Católica, mas também entre muitos Evangélicos e Protestantes.

um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização enraizados na experiência.

Um terceiro preconceito talvez esteja veiculado à própria arte e ao artista na sociedade. Arte ainda é em muitos casos sinônimo de excentricidade, de loucura, de pessoas “fora do mundo”. Uma dança que não seja codificada (como o balé, o flamenco, uma dança popular), para os desavisados, ainda está relacionada à “suruba”, a uma quase libertinagem, à irracionalidade, à bagunça. Atrelado a isto, está o senso comum sobre a relação “corpo-eu”, que traz a ideia de que, por meio da expressão do corpo, segredos, traumas, perversões e manchas negras de nossas vidas seriam obrigatória e incondicionalmente desnudados. Ou seja, a ideia equivocada de que trabalhar com o corpo artisticamente significa abrir os porões do inconsciente sem a menor possibilidade de domínio da consciência, ainda prevalece nas mentes de muitos pais e educadores desavisados.

Falta de conhecimento

Mesmo que tenhamos conseguido superar as marcas negativas da história, a visão ingênua que se tem a respeito do ensino de dança e alguns dos preconceitos existentes em relação a ela, ainda temos dificuldades no Brasil para obtermos informações, termos experiências práticas e discussões críticas em relação ao ensino de dança. Na grande maioria dos casos, professores não sabem exatamente o que, como ou até mesmo porque ensinar dança na escola.

A formação de professores que atuam na área de dança é, sem dúvida, um dos pontos mais críticos no que diz res-

peito ao ensino dessa arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores formados em Educação Física, Pedagogia, Arte vêm trabalhando com dança nas escolas.⁴ Nesse período de transição em direção à inclusão de fato da dança nas escolas, seria fundamental que esses professores continuassem buscando conhecimento prático-teórico também como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança. Ou seja, conhecimento que envolva o fazer-pensar dança e não somente seus aspectos pedagógicos. A dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação dos profissionais nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação infantil e fundamental.

Não poderia deixar de mencionar a dificuldade de encontrar bibliografia especializada na área de dança e, até mesmo, a recusa de muitas editoras conhecidas em publicar trabalhos que certamente contribuiriam para um desenvolvimento mais crítico da área, alegando “falta de mercado”. Aquilo que temos publicado de longa data no Brasil, na maioria das vezes traduzido — e mal traduzido — geralmente apresenta uma visão romântica e pouco crítica do que é a dança e seu ensino, deixando frequentemente de enfatizar seus aspectos artísticos e estéticos em prol de uma abordagem em que a dança aparece somente como meio, ou recurso educacional. Felizmente já existem hoje algumas iniciativas que já vêm quebrando essas barreiras.⁵

4. Com o grande crescimento dos cursos de Licenciatura em Dança no país o licenciado em Dança aos poucos também se insere nesse contexto, mas ainda com muitos obstáculos legais e/ou resistência por parte das escolas.

5. Esta situação, felizmente, já foi consideravelmente alterada, mas ainda não alcança níveis de produção e publicação de outros países em que a dança é ensinada nas escolas desde a década de 1950.

Qual seria a contribuição da escola para o aprendizado da dança?

Se o Brasil vende e revende a imagem de um país que dança, por que dançar na escola?⁶

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

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

6. Vide também Marques (2011b) para ampliação da discussão sobre as especificidades do ensino de dança na escola formal.

Dança como forma de conhecimento

A bandeira da arte como forma de conhecimento já é bastante conhecida e acenada pelos professores de Arte. Este argumento tem sido, inclusive, um dos mais usados para convencer os meios escolares e políticos de que a arte deve ter um lugar próprio no currículo escolar com a mesma importância e carga horária que as demais áreas de conhecimento.

O filósofo Louis Arnaud Reid (1983) nos ajuda a compreender melhor qual a especificidade da arte no currículo: para ele, o conhecimento nesse campo não é somente construído de maneira indireta, mas também direta. Isto quer dizer que, além dos conteúdos que nos ajudam a compreender e fruir a arte, como a estética, sociologia, crítica (conhecimento indireto), há também conteúdos específicos que só se aprendem fazendo e sentindo, sem intermediação das palavras (conhecimento direto). No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano — educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte.

O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo. Ao contrário do que nos oferece o senso comum, a dança não é um amontoado de emoções que permite que nos “autoexpressemos”, “desanuvie as tensões”, “sentamos o íntimo da alma” (Marques, 1989). Isto não quer dizer que o trabalho com

a dança não envolva as emoções, os sentimentos, a sensibilidade. A dança, como forma de arte, está engajada com o sentimento *cognitivo* e não somente com o sentimento afetivo — ou a liberação de emoções (Reid, 1981, 1986). Em nossos corpos, dançando, os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais para que possamos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. Na verdade, não há separação entre corpo e mente, mas este é outro assunto! É nessa integração que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e potencialmente transformador.

Não poderíamos aprofundar essa discussão sem pensarmos nas formas como esse conhecimento é hoje apreendido, levando-se principalmente em consideração as transformações por que vem passando nossa sociedade em virtude do aparecimento e proliferação das novas tecnologias. O conhecimento que outrora era apreendido somente por via oral (as conversas e histórias em volta da fogueira), que em um segundo momento deu lugar à escrita (os livros, não há mais necessidade de um “comunicador”), hoje se dá também no espaço digital. As respostas motoras são ligadas aos planos da razão, da emoção, da palavra, da imagem, da escrita e do próprio movimento (Lévy, in Kenski, 1996). Esta forma de apreensão de conhecimento tem relação muito próxima com o corpo em movimento, ou com a linguagem corporal, pois nossos alunos não mais apreendem o mundo somente por meio das palavras, mas principalmente das imagens e dos movimentos. A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual.

Dança e a educação do ser social

Ao pensarmos em uma educação crítica na área de dança, que nos permita ver, sentir e perceber de forma “clara, ampla e profunda” (Rios, 1985), não podemos deixar de analisar com cuidado suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos. Ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de “uns passinhos a mais ou a menos na vida das pessoas”, hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança.

Em nossos corpos aprendemos subliminar e inconscientemente (caso não tenhamos aprendido a ter uma postura crítica diante da vida) quem somos, o que queremos de nós, por que estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas. Conceitos e regras sobre gênero, etnia, classe social estão e são *incorporados* durante nosso processo de ensino e aprendizagem sem que muitas vezes nos demos conta daquilo que estamos construindo ou até mesmo (re)produzindo. Nossos corpos são “projetos comunitários” quanto à forma, peso, postura, saúde. Raramente somos incentivados a arriscar, a tentar o novo, a variar nossos movimentos ou até mesmo a descobrir as próprias vozes de nossos corpos (Johnson, 1983).

Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. Regras posturais enraizadas na anatomia padrão, sequências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim de ano) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tanto

ideais de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade.

Existem múltiplas mensagens e interpretações ocultas tanto nos repertórios (tradicionais ou não) de dança quanto na forma com que ensinamos corpos em nossas salas de aula por meio de exercícios e sequências de movimentos. Alinhados a um pensamento foucaultiano (1991) de que o poder está inserido no corpo, ou mesmo à vasta literatura que diz respeito ao simbolismo da arte, ao imaginário social nelas contido, poderíamos, como professores, começar a trabalhar de maneira crítica essas mensagens: quais são, por exemplo, os ensinamentos em relação ao gênero contidas nos movimentos da Quadrilha? O que as danças veiculadas pela televisão estariam ensinando a nossas crianças sobre sexualidade? Em nossas salas de aula, o que estaríamos ensinando sobre hierarquia e poder quando nos colocamos na frente dos alunos e, virados de costas, mandamos que simplesmente nos sigam? Ou ainda, que mensagens estariam ocultamente contidas no fato de o professor privilegiar as danças populares em detrimento do repertório pessoal de movimento de cada aluno (mesmo que culturalmente construídos)?

Vale ainda lembrar, mesmo que nosso assunto seja a dança na escola e, portanto, menos carregada da tradição da dança em si, que os ideais de corpos para aqueles que dançam (magreza, flexibilidade, juventude) ainda estão muito presentes em nossa sociedade. As aulas de dança podem se tornar um verdadeiro campo de concentração para aqueles que não atendem às expectativas (mesmo que inconscientes) dos professores de dança em relação ao corpo “apto” para esta área de conhecimento. O reverso da moeda, no entanto, pode ser trabalhado nas aulas de dança: uma visão crítica, experimentada e vivida sobre/no corpo em sociedade e suas relações com a moda, a mídia, a medicina.

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

Quais são os conteúdos específicos da área de dança?

Existem conteúdos que geralmente são incluídos nos programas e objetivos das aulas de dança mas que, embora possam ser trabalhados e atingidos por essas práticas, poderiam também ser desenvolvidos por outras áreas do conhecimento. Um exemplo típico é o trabalho com a coordenação motora, como mencionado anteriormente. No entanto, a especificidade da dança está justamente em tratá-la como *arte* e não como movimento, terapia ou recurso educacional.

O vasto trabalho de Rudolf Laban (1985), dançarino e coreógrafo conhecido por seu pioneirismo na área da dança, nos ajuda a pensar nessa diferença entre dança e movimento. Laban estava primordialmente interessado em conhecer e em ampliar as possibilidades de expressão humana por meio da arte da dança. Trabalhou durante toda sua vida formulando uma ciência que chamou de Coreologia, ou o “estudo da dança”, a “lógica da dança”. Laban buscava decodificar e conhecer os componentes da linguagem da dança. A Coreologia nos ensina que dança é uma *articulação* entre movimento, dançarino, som e o espaço geral (Preston-Dunlop, 1987). O movimento, assim, é somente um dos elementos do fazer-pensar dança enquanto arte.

Podemos pensar em dois grupos de pessoas diferentes dançando a Quadrilha: o movimento é o mesmo, mas a dança é outra — são outras pessoas. Ou até mesmo o ensaio dessa Quadrilha: quando passamos da sala de aula para o pátio da escola a dança se transforma — é outro espaço geral. Você já pensou que se, em vez da música tradicional tocássemos uma valsa vienense? Com a mudança de som, há também recriação da dança e assim por diante. Ou seja, é na articulação dos componentes da linguagem que a arte se constrói.⁷

No que diz respeito ao movimento em si, primordial para que a dança se realize, Laban nos ensinou que é por meio da percepção, da experimentação e da análise em nossos corpos do quê, onde, de como e com quem/o quê o movimento acontece que podemos também criar, transformar e compreender a dança. A relação do movimento com os outros aspectos da dança faz com que ela se transforme em arte, pois estamos criando relações simbólicas e significativas entre aquele que interpreta o movimento e o meio. Preston-Dunlop (1987) chamou a Coreologia de subtexto da dança, pois está por baixo, estruturando o processo criador, a fruição e a compreensão da dança.

O uso dos componentes de movimento, entretanto, necessita de que conheçamos também nossas possibilidades corporais cardiovasculares, respiratórias, a coordenação muscular, a dinâmica do equilíbrio postural. Estes aspectos, alinhavados aos coreológicos, abordam no processo de ensino e aprendizagem tanto a chamada tradicionalmente de consciência corporal quanto as necessidades de condicionamento físico do dançarino, ou o conhecimento de *como* dan-

7. Veja também Marques (2010a) para essa discussão.

çar (Marques, 1999). O estudo e a prática das possibilidades do movimento, também conteúdos específicos da dança, podem ser trabalhados por outros professores que não o de dança, formando interfaces com outras áreas do conhecimento em que o corpo seja fonte de conhecimento.

O que diz respeito especificamente ao professor de dança é um segundo grupo de conteúdos da dança a que denominei de *textos* e *contextos* da dança (Marques, 1999).

Ao tratarmos dos contextos da dança, estamos incluindo elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia. Ou seja, estão aqui incluídos os saberes *sobre* a dança, ou o conhecimento indireto na arte (Reid, 1983). Articulados às outras formas de conhecimento, estes contextos específicos possibilitam um distanciamento da produção artística que, elucidando outros aspectos que também fazem parte do mundo da dança, complementam, elaboram, articulam e até mesmo alteram nossa experiência direta com ela (Marques, 1999).

O outro grupo de conteúdos, ou os textos da dança, possibilitam um conhecimento direto da dança. É essencialmente a escolha dos textos que, articulada aos itens anteriores, garante a presença da dança como arte no processo educativo. Preston-Dunlop (1992) chamou de textos da dança os repertórios dançados. Em se tratando de um contexto educacional, poderíamos expandir esta noção de texto para todas aquelas proposições que trabalham com o aluno o mundo da dança, ou seus processos: a improvisação, a composição coreográfica, o próprio repertório. Portanto, diferentemente de uma proposta que visa a uma educação do/pelo movimento, o trabalho com os textos possibilita uma prática

e compreensão da dança *em si* (Marques, 1999, 2010a). Assim, são os textos que fazem presentes — ou estão apoiados por — a inter-relação entre os aspectos da Coreologia e do preparo corporal, como mencionamos anteriormente.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e componentes do aprendizado do movimento (aspecto da Coreologia e Educação Somática); áreas de conhecimento que contextualizem a dança (História, Estética, Apreciação e Crítica, Sociologia, Antropologia, Música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica).

Qual “dança” devemos ensinar?

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

Em princípio, a escola estaria mais engajada com as danças criadas com finalidades e intenções artísticas, já que os outros tipos de dança estão mais acessíveis aos alunos no meio em que vivem. Mas nem só de repertórios vive a dança...

Desde as experiências da década de 1960,⁸ os processos de criação em dança também podem ser assistidos e vivenciados enquanto arte mesmo não estando “acabados” como os repertórios. Desta forma, incluímos a improvisação e a composição coreográfica como danças a serem ensinadas nas escolas. Tanto uma como a outra são formas de fazer-pensar dança e, portanto, arte. Na verdade, são esses dois processos que mais permitem aos alunos experimentar, sentir, articular e pensar a arte como criadores e participantes do mundo.

Não faria sentido ensinarmos e/ou propormos nenhum destes tipos de dança, no entanto, se não nos preocupássemos com quem está dançando. Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo, este contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos. Esses contextos nos dão elementos para escolha de conteúdos. Nessa proposta, o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar dança, pois garante a relação entre o conhecimento em dança e as relações sociopolítico-culturais dos mesmos em sociedade (Marques, 1999).

O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositos, e, principalmente, um articulador, um *interlocutor* entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser

8. Veja neste livro (p. 168) artigo sobre experiências da década de 1960 na dança.

desenvolvido na escola. Ou seja, conectado ao universo sociopolítico-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança urbana ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aula. Sem ele, as experiências de dança já conhecidas podem se tornar vazias, repetitivas e até mesmo enfadonhas.

Para onde vai o ensino de dança?

Professores atuantes na área de ensino de dança no Brasil têm o privilégio de poder perguntar: que ensino de dança queremos? pois quase tudo ainda está por ser feito e pensado. Estamos passando por uma fase de transição em que o fazer-pensar dança na escola brasileira está sendo construído — sendo construído por nós.