



GYLIAN MEISTER DIB

DANÇA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA FORMAÇÃO EM DISCUSSÃO

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Lilian Anna Wachowicz.

CURITIBA

2000

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Elaine de Markondes que me incitou a fazer este curso de mestrado e sempre foi uma interlocutora disponível em meus momentos de absoluta confusão mental.

Agradeço às amigas Pierângela e Simone que, cada uma à sua maneira, colaboraram para a melhoria deste trabalho.

Agradeço à Professora Marilda que foi, desde meu ingresso neste curso de Mestrado em Educação, uma entusiasta da dança como tema para minha discussão.

Agradeço à Professora Isabel que dispôs-se a estar aqui para contribuir para a versão definitiva deste trabalho.

Agradeço especialmente à Professora Lilian, minha compeensiva orientadora neste processo, que sempre acreditou em mim, até quando eu mesma duvidava do meu fôlego para escrever este trabalho.

Ao Junior que, com sua presença, (re)significou a palavra amor em minha vida.

Agradeço a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, colaboraram para enriquecer este trabalho de pesquisa.

E à Chopin, meu companheiro em noites prolongadas.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	ii
PARECER DA BANCA EXAMINADORA	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
2.1 Sobre a Dança Como Manifestação Humana.....	5
2.2 A Construção Social do Corpo.....	38
3. METODOLOGIA.....	64
3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
3.1.1 Perfil dos professores.....	67
3.1.2 “Ouvindo” os professores.....	68
3.1.3 Objetivo na escolha pela formação específica em dança.....	74
3.1.4 Possibilidade de atuação dos profissionais egressos dos cursos de dança pesquisados.....	76
3.1.5 Competências dos profissionais de dança	79
3.1.6 Pontos fortes e fracos	80
3.1.7 Alterações curriculares consideradas mais necessárias na opinião dos professores.....	82
3.1.8 A função da dança na sociedade.....	85
3.1.9 A dança e a formação do cidadão	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
5. ANEXOS.....	92
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 187

Aos vinte e quatro dias do mês de abril de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "DANÇA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA FORMAÇÃO EM DISCUSSÃO", apresentada por **Gylian Meister Dib**, ano de ingresso 1996 para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Lilian Anna Wachowicz	<i>Lilian A. Wachowicz</i>
Prof. ^a Dr. ^a Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques	<i>Isabel A. Marques</i>
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	<i>Marilda Behrens</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. ^a Dr. ^a Lilian Anna Wachowicz	Conceito	A
Prof. ^a Dr. ^a Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques	Conceito	A
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	Conceito	A
Conceito Final		A

Observações da Banca Examinadora:

Considerando o aprofundamento realizado, dos conceitos de dança e educação, a Banca recomenda a divulgação

M. Sabag

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como tema central da sua discussão a proposição da revisão da educação ofertada pelos cursos de graduação em Dança na cidade Curitiba bem como a proposição da dança como atividade necessária ao sistema escolar vigente. Para isto, fundamentou –se teoricamente em um tripé formado pela educação, pela corporeidade e pela dança. A articulação destes três temas possibilitou compreender os pressupostos educacionais que permitem à dança contribuir significativamente na formação do indivíduo. Neste sentido, a contribuição do referencial antropológico utilizado neste trabalho foi imprescindível na medida em que o paradigma da corporeidade só pode ser compreendido a partir da concepção de homem social, imerso em uma dinâmica cultural. A partir daí foram escolhidos como universo a ser pesquisado os corpos docentes dos cursos de graduação em Dança existentes na cidade de Curitiba. As informações obtidas junto aos professores dos cursos da Faculdade de Artes do Paraná e da Universidade Tuiuti do Paraná em muito contribuíram para a compreensão da concepção de dança que perpassa a prática pedagógica dos referidos professores. A interpretação das respostas à luz do método dialético indicou a necessidade de uma teoria que permita a elaboração de um projeto pedagógico para estes cursos que contemple uma educação mais ampla dos profissionais da dança. Uma educação que atenda às necessidades de uma sociedade da era pós-industrial. Isso só será possível se a dança tiver condições epistemológicas para se propor como atividade necessária ao processo educativo.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como tema central da sua discussão a proposição da revisão da educação ofertada pelos cursos de graduação em Dança na cidade Curitiba bem como a proposição da dança como atividade necessária ao sistema escolar vigente. Para isto, fundamentou –se teoricamente em um tripé formado pela educação, pela corporeidade e pela dança. A articulação destes três temas possibilitou compreender os pressupostos educacionais que permitem à dança contribuir significativamente na formação do indivíduo. Neste sentido, a contribuição do referencial antropológico utilizado neste trabalho foi imprescindível na medida em que o paradigma da corporeidade só pode ser compreendido a partir da concepção de homem social, imerso em uma dinâmica cultural. A partir daí foram escolhidos como universo a ser pesquisado os corpos docentes dos cursos de graduação em Dança existentes na cidade de Curitiba. As informações obtidas junto aos professores dos cursos da Faculdade de Artes do Paraná e da Universidade Tuiuti do Paraná em muito contribuíram para a compreensão da concepção de dança que perpassa a prática pedagógica dos referidos professores. A interpretação das respostas à luz do método dialético indicou a necessidade de uma teoria que permita a elaboração de um projeto pedagógico para estes cursos que contemple uma educação mais ampla dos profissionais da dança. Uma educação que atenda às necessidades de uma sociedade da era pós-industrial. Isso só será possível se a dança tiver condições epistemológicas para se propor como atividade necessária ao processo educativo.

ABSTRACT

This work research has a central theme of its discussion the proposal of major revision in the Dance Graduation Colleges background, particularly in the city of Curitiba. And also, a regard at Dance as a necessary discipline in the actual school system. In order to achieve this goal, this work is theoretically based in three concepts: education, corporality and dance. The articulation of these concepts built the comprehension of the educational presuppositions. These ones allow dance in acting on the individual. The anthropological contribution, that has been used in this work, became indispensable once the corporality paradigm is better understood when the social man is immersed in cultural dynamic. At this point, the Graduation Dance faculty; in this city, has been the universe choosed to be researched. The informations that where gotten with this board in the "Faculdade de Artes do Paraná" and "Universidade Tuiuti do Paraná" helped the comprehension of Dance, that goes further their practical pedagogic. The interpretation of the teachers answers, in the light of dialectic approach, pointed out a necessity of theory wich allows the elaboration of a new pedagogic project. This one would propitiate a vaster background to dance professionals. A background wich supplies the needs of a pos-industrial society. It will only be possible if Dance gets epistemological conditions to offer itself as fundamental activity in the education process.

ABSTRACT

This work research has a central theme of its discussion the proposal of major revision in the Dance Graduation Colleges background, particularly in the city of Curitiba. And also, a regard at Dance as a necessary discipline in the actual school system. In order to achieve this goal, this work is theoretically based in three concepts: education, corporality and dance. The articulation of these concepts built the comprehension of the educational presuppositions. These ones allow dance in acting on the individual. The anthropological contribution, that has been used in this work, became indispensable once the corporality paradigm is better understood when the social man is immersed in cultural dynamic. At this point, the Graduation Dance faculty; in this city, has been the universe choosed to be researched. The informations that where gotten with this board in the "Faculdade de Artes do Paraná" and "Universidade Tuiuti do Paraná" helped the comprehension of Dance, that goes further their practical pedagogic. The interpretation of theachers answers, in the light of dialectic approach, pointed out a necessity of theory wich allows the elaboration of a new pedagogic project. This one would propitiate a vaster background to dance professionals. A background wich supplies the needs of a pos-industrial society. It will only be possible if Dance gets epistemological conditions to offer itself as fundamental activity in the education process.

**“Se eu pudesse dizer a você o que ela é,
eu não a teria dançado.”
(Isadora Duncan)**

1. INTRODUÇÃO

A educação e o sistema escolar são temas constantemente discutidos nos meios competentes pela sua dinamicidade e necessidade de adequação à realidade social na qual se inserem.

Neste panorama, a existência dos cursos de graduação em dança nas instituições de Ensino Superior e o papel que têm cumprido na educação de profissionais desta área, me provocaram algumas inquietações como participante direta deste processo.

Essas inquietações têm origem na minha prática profissional junto aos dois cursos de graduação em dança existentes na cidade de Curitiba. Tendo sido formada por um deles, atuado no mesmo de 1991 a 1997 e atuando no outro de 1997 para cá, a realidade por mim experimentada fez com que este estudo tivesse lugar.

Este estudo apresenta algumas reflexões acerca do fenômeno educativo em geral, e da participação da dança nele, em particular. Tomando-se por referência o corpo bio-social como meio possível para o homem de ser humano e a representação de dança que perpassa a prática profissional dos professores dos cursos supra-citados.

Essas reflexões não são aquisições definitivas, na medida em que a tarefa de compreender o mundo e, decorrente dele a educação, nunca estará totalmente concluída, tendo em vista a riqueza da realidade que ultrapassa sempre a nossa capacidade de compreensão. (GONÇALVES, 1994, p. 9)

No entanto, em toda mudança há algo que permanece, que constitui o elo de ligação entre as transformações e aponta ao processo a sua direção.

Uma das justificativas para esta reflexão encontra-se na constatação de uma prática educativa que vê o homem como um ser dual, dividido em corpo e mente, emoção e razão, sensibilidade e inteligência, nos quais os primeiros estão submetidos ao comando dos segundos.

Em nosso sistema educacional as atividades corporais aparecem como marginais e dispensáveis — há, inclusive, um Decreto-Lei Federal que regulamenta situações de dispensa da disciplina de Educação Física. Outras formas de trabalho corporal, quando ofertadas, aparecem como “aulas especiais” completamente desvinculadas do processo educativo. Deste fato, pode-se concluir que, de algum modo, este tipo de atividade é considerada desnecessária ou, ao menos, encontra-se em segundo plano.

A recuperação da unidade do homem surge como uma necessidade da estrutura social do século XX, quando as atividades produtivas são muito valorizadas em detrimento das realizadas para satisfação pessoal e prazer do indivíduo. Devemos nos perguntar, como educadores que somos, que indivíduos estamos educando, qual será o tipo de atuação que terão na sociedade. É a partir da compreensão destes objetivos que poderemos propor, se assim o desejarmos, alternativas de mudança em nossa prática pedagógica.

Este trabalho foi desenvolvido com base nestas constatações associadas à minha vivência profissional que, em conflito com as discussões experimentadas e leituras feitas por conta deste programa de Mestrado levaram-me a perguntar:

Quais são os pressupostos educacionais que justificam o repensar da educação em nível superior dos profissionais em dança na cidade de Curitiba, bem como a proposição da dança como disciplina necessária no sistema escolar vigente?

A partir deste contexto, foi escolhida a linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior tendo em vista que, a reflexão sobre a dança como possibilidade na educação escolar do indivíduo e sobre as representações de dança dos professores dos cursos de graduação em dança, constituiu-se em uma contribuição para a área específica da dança, sustentada por pressupostos educacionais.

Um estudo que pretende atingir uma maior compreensão sobre o fenômeno educativo em geral, e da participação do corpo nele em particular, passa, necessariamente, por dois níveis de discussão: o filosófico e o científico.

Neste sentido, os dois primeiros capítulos desta dissertação: Sobre a Dança Como Manifestação Humana e A Construção Social do Corpo, constituem a fundamentação teórica com a qual se articula o tema aqui discutido.

Uma breve retomada histórica discorrendo sobre a dança como manifestação humana espontânea até a sua chegada às universidades brasileiras fez-se necessária na medida em que era preciso entender o processo de codificação, formalização e institucionalização desta forma de arte.

Para dialogar com a dança buscou-se no paradigma da corporeidade a interface possível para a dança no processo educativo. Neste sentido, foi encontrada na antropologia importante contribuição para entender a participação do corpo na construção e atribuição de significados dados a ele pela sociedade.

Era preciso passar por estas questões uma vez que se o homem é um ser social, com grande capacidade de agir simbolicamente, ele também o é na sua atividade profissional. (DAOLIO, 1994, p. 15)

Este era outro ponto a ser discutido: a atuação dos professores que educam os atuais profissionais da dança poderia indicar qual está sendo a direção seguida por eles.

Para obter estas informações, foi realizada uma pesquisa de campo junto aos professores dos dois cursos de graduação em Dança na cidade de Curitiba. O quarto capítulo desta dissertação explicita as diretrizes metodológicas, os procedimentos adotados bem como os passos da pesquisa de campo que permitiu a obtenção das informações.

O último capítulo deste estudo será reservado para, neste estágio, indicações de caminhos a serem propostos para uma revisão da educação ofertada nos cursos de graduação em dança, na medida em que os resultados indicam a necessidade de debater amplamente a função a ser cumprida pela dança na sociedade do século que se aproxima.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SOBRE A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO HUMANA

“Numa parede da gruta de Gabillou (perto de Mussidan, na Dordonha), está representado o ancestral dos dançarinos: a silhueta gravada de um personagem, visto de perfil, de cerca de trinta centímetros de altura. A cabeça e o corpo estão cobertos por pele de bisão. As pernas, sem qualquer dúvida humanas, indicam uma espécie de salto no lugar. O ângulo do torso com as pernas é de vinte e cinco a trinta graus.” (BOURCIER, 1987, p. 05)

Quando o caçador paleolítico desenha um bisão nas paredes das cavernas de Lascaux ou de Altamira, a tensão do traço dá ao homem um real poder sobre o animal. É o primeiro conhecimento sintético e estético do mundo, conhecimento imediato, anterior ao conceito e à palavra.

A dança do caçador da gruta de Combarelles já é uma vitória do homem em seus embates futuros na medida em que imita, com a mesma força e a mesma flexibilidade, o movimento do animal cuja máscara usa.

A fixação ao solo e o início da agricultura tornam o conhecimento dos ritmos da natureza uma necessidade vital. Captar e imitar esses ritmos, pela dança, para dominá-los torna-se imprescindível.

A dança é uma das manifestações humanas mais antigas. Utilizada pelo homem como meio de comunicação — por vezes sagrado, quando pedia proteção ou agradecia aos deuses, por vezes profano, como instrumento de integração do indivíduo ao seu grupo étnico, social e cultural — vem acompanhando a história da humanidade, adaptando-se aos seus anseios, refletindo as novas visões do mundo geradas pelo avanço tecnológico e científico. “Desde a origem das sociedades, é pelas danças e pelos cantos que o homem se afirma como membro de uma comunidade que o transcende.” (GARAUDY, 1980, p. 19)

Em cada organização coletiva de trabalho a comunidade se realiza, e se realiza de maneira rítmica. Durante séculos, todas as vezes que, cadenciadamente, grupos de homens realizavam uma atividade, a força do grupo, uma vez coordenada e ritmada, mostrava-se superior à soma das forças individuais dos participantes. O homem adquire assim um novo poder e toma consciência dessa transcendência da comunidade em relação aos indivíduos. Este poder e esta transcendência estão ligados ao ritmo dos gestos e à comunhão que esse ritmo permite concretizar. A dança opera esta metamorfose, na medida em que transforma os ritmos da natureza e os ritmos biológicos em ritmos voluntários, organizados temporal e espacialmente.

A vida cotidiana pode ser expressa pela linguagem, mas não os acontecimentos que a transcendem. A dança exprime estas transcendências. O homem dança para falar daquilo que ele honra ou sobre o que o emociona.

A dança mobiliza, de algum modo, um certo sentido, pelo qual temos consciência da posição de nossos ossos e da tensão de nossos músculos. Este sentido estabelece, graças a um fenômeno de ressonância, o contato entre o dançarino e o espectador. Um contato imediato, que induz a uma emoção pela relação entre um movimento do corpo efetivamente realizado no máximo de sua tensão e um movimento do corpo que apenas se deixa abalar, nascente ou mesmo latente.

Esta transmissão, às vezes chamada de metacinese¹, permite a comunicação direta entre o artista e o receptor, na medida em que este identifica sentimentos e idéias expressos pelo anterior. Se é verdade que, como mostrou

¹ Metacinese – transcendência do fenômeno da excitabilidade dos organismos, provocada por agentes externos, e que pode determinar a aceleração ou retardo dos movimentos.

Nietzsche, desde Sócrates temos o hábito de subestimar a importância de tudo o que escapa à rede de nossos procedimentos puramente intelectuais (nossas hipóteses, nossas deduções, nossas verificações, às dialéticas de nossos conceitos e de nossas linguagens) a experiência estética nos ajuda a abranger as realidades maiores que não fazem parte do gênero puramente intelectual.

Toda experiência vital ou todo ato especificamente humano que transcende o conhecimento ou as práticas cotidianas exigem, para expressar-se, uma linguagem transcendida: é o que dizem a dança, a música, a pintura e a poesia. Artes que possuem a tarefa de “tornar visível o invisível”, conforme afirma Paul Klee. (*Ibid.*, p. 22)

A dança, como linguagem artística, tem por objetivo comunicar. A dança como área de conhecimento necessita de fundamentação teórica para sua prática. É no cruzamento entre a manifestação e a reflexão que podemos compreender e produzir dança.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Estudar a vida de qualquer povo, das civilizações mais primitivas até as civilizações atuais, implica necessariamente em identificar em suas expressões culturais (jogos, desportos e danças) os seus meios de educar.

Em todas as épocas da história, os povos criam e utilizam suas danças para manifestar seus “estados de espírito”, expressar suas emoções, narrar suas lendas e como meio de comunicação.

Ao acompanhar a evolução da dança ao longo da história da humanidade nota-se que houve um momento em que ela deixou de ser apenas rito e expressão para, após ter sido codificada, ser ensinada e aprendida em sala de aula. Como toda a atividade humana, a dança submeteu-se e foi moldada segundo as instituições sociais que a geraram e organizaram.

De seu nascimento à sua morte, a civilização grega é completamente impregnada pela dança. Ritos religiosos, pan-helênicos ou locais, cerimônias cívicas, festas, educação das crianças, treinamento militar, vida cotidiana, a dança está presente por toda a parte. (BOURCIER, 1987, p. 19)

Com muita frequência, a dança na Grécia foi abordada a partir da classificação de Platão (*Leis*, I): dança de beleza/dança de feiúra, com subgrupos internos. Ponto de vista de filósofo e não de historiador. (*Ibid.*, p. 19)

Todas as narrativas lendárias gregas situam em Creta a origem de suas danças e de sua arte lírica: foi na “ilha ascendente”, segundo o qualificativo de Homero, que os deuses ensinaram a dança aos mortais, para que estes “os

honrassem e alegrassem”; lá foram reunidos os primeiros grupos de celebrantes em honra de Dionísio; lá nasceu o *choros*² trágico e a própria tragédia.

A partir de alguns documentos que chegaram às mãos de historiadores, pode –se acreditar que a dança tenha tido um papel importante na cultura cretense: intervinha na liturgia oficial e também nos grandes atos da vida particular.

Para os gregos, a dança era de essência religiosa, dom dos imortais e meio de comunicação com eles. Segundo Bourcier (1987, p. 22), os autores clássicos afirmam: ordem e ritmo, características dos deuses, também são as da dança (Platão, *Leis*, II). A orquéstica³ é a criação direta da Musa com seu aspecto trinário: poesia, música e movimento.

Para Sócrates, a dança forma o cidadão completo: “Os que honram melhor os deuses pela dança são também os melhores no combate” (Platão, *Leis*, VII). Para ele, a dança é um exercício que “dá proporções corretas ao corpo”. (*Ibid.*, p. 22)

A educação concederá portanto, muito espaço à dança. Em suas várias formas, a pírrica⁴ é a base da formação física, da formação militar e, ao mesmo tempo, uma prática para a reflexão estética e filosófica.

A civilização grega não separou o corpo do espírito, uma vez que acreditava ser o corpo um meio para conquistar o equilíbrio mental, o conhecimento e a sabedoria.

Na longa história dos romanos, três períodos podem ser destacados no que se refere à dança: Reis, República e Império.

² *Choros* – conjunto vocal que se expressa pelo canto ou pela declamação.

³ Orquéstica – arte dos movimentos rítmicos do corpo ou a arte da dança.

⁴ Pírrica – dança guerreira, de origem dórica, que se dança tanto em Atenas quanto em Esparta, na qual os homens eram exercitados desde a infância a fim de prepararem-se para o combate.

Sob os Reis, do século VIII ao século VI a. C., como Roma era dominada pelos etruscos, foram introduzidas, assim como a maioria dos ritos religiosos, danças de origem agrária, mas cujo sentido original já se havia perdido.

Desde o início da República, a influência helenística em matéria de orquestração foi preponderante em Roma. As origens religiosas das danças haviam sido completamente esquecidas e estas passaram a ser apenas uma arte de recreação.

Durante o Império, a dança voltou à moda; era praticada até por mulheres das classes altas. Mas triunfou realmente nos jogos de circo (em alguns momentos do Império, contava-se até cento e trinta e cinco dias de jogos gratuitos por ano).

O interesse pelas danças gregas e etruscas, por volta de 200 a. C., forneceu à dança uma importância especial na vida privada das comunidades. Cada família de patriarcas mantinha um professor grego para que as coreografias fossem ensinadas aos filhos, restringindo-se, entretanto, às representações de movimentos. A dança romana, como espetáculo, é marcada pelas pantomimas e danças imitativas do Oriente. Diferentemente dos gregos, a dança era parte da vida espiritual dos romanos. (BOURCIER, 1987, p. 39-44)

A percepção deste desnível em relação aos gregos fez com que os romanos contratassem professores que pudessem reproduzir as danças de outros povos. Com isso, o ensino da dança passa a ser institucionalizado pela primeira vez na sua história. Neste caso, para atender a uma determinada classe social – a dos patrícios.

O ensino da dança se estabelece com duas tendências: de um lado o poder dos aristocratas em sua vida palaciana, com seus gestos e movimentos

refinados, executam danças características e peculiares à sua classe social; enquanto do outro lado, os anseios das comunidades campesinas reunidas em sociedades e cultos secretos preservam as formas tradicionais das manifestações populares.

Pouco se sabe sobre a dança na Idade Média, período longo que se estende de 476 a. C. até 1453, apenas que ela assumiu um caráter praticamente paralitúrgico.

Este período histórico manteve um clima de instabilidade e proibição para as danças, devido à substituição da autoridade civil pela autoridade eclesiástica e ao significado dado a elas pela Igreja.

A dança religiosa da Idade Média era uma herança popular que nunca deixou de ser suspeita para as autoridades eclesiásticas. É também verdade que por manifestar a espontaneidade individualista, a dança não se enquadra de forma nenhuma nos cânones. (BOURCIER, 1987, p. 46-47)

Os padres da Igreja, Santo Agostinho entre eles, condenaram “esta loucura lasciva chamada dança, negócio do diabo” (GARAUDY, 1980, p. 28). Além desta maldição circunstancial, a contaminação do pensamento bíblico pela dicotomia corpo-espírito levou São Paulo a opor o espírito aos sentidos e a desprezar o corpo: o bem, no homem, só está na alma, e todo mal vem da carne. Esta perversão dualista do cristianismo trouxe como uma das conseqüências a consideração do corpo como um obstáculo à vida da alma.

Nesta atmosfera de suspeita em relação ao corpo, a dança perdeu sua força. A partir do século IV, com os imperadores romanos ditos “cristãos”, o teatro e a dança foram condenados. A tradição popular, no entanto, é tão forte que até o

século XII a dança, sob a forma de rondas que acompanhavam os salmos, fez parte da liturgia. (GARAUDY, 1980, p. 28)

O que dançavam? Dançavam a *chorea*, que era uma dança de roda fechada ou aberta, muito praticada até o século XIII, na qual os participantes davam-se as mãos ou seguravam-se pelo antebraço.

Pode-se constatar que por estes motivos, a Idade Média realizou uma ruptura brutal na evolução da coreografia, normal em todas as culturas precedentes. Nas culturas da alta Antigüidade a dança é sagrada; em uma segunda fase, transformar-se-á em rito tribal totêmico; somente no final da evolução ela se tornará matéria para espetáculos, matéria de divertimento. Aqui, as duas primeiras fases são proibidas; a dança na Idade Média cristã é apenas divertimento. Sua evolução prossegue apenas neste contexto, o qual a levará a ser dança-espetáculo, a única que o mundo ocidental conheceu durante muito tempo. Somente quando do estabelecimento de uma cultura leiga, a cultura feudal, portanto tardiamente, é que começará esta evolução interna. Até então só se pode falar em dança instintiva. (BOURCIER, 1987, p. 51)

A dança só voltou a florescer no Renascimento quando surgiu uma nova atitude em relação ao dualismo cristão e os valores mundanos da vida e do corpo foram novamente exaltados.

“Durante a Baixa Idade Média, do século XIII ao XV, só se desenvolveram as danças corais rústicas entre o povo, sobrevivência ou produto das antigas danças pagãs; e as danças de corte, nascidas das *cours d’amour*, espécies de lides poéticas em meio às quais o diálogo, às vezes, se transformava em mímica ou em uma dança de pares.” (GARAUDY, 1980, p. 29)

No século XV, na Itália, o balé nasceu do cerimonial da corte e dos divertimentos da aristocracia. (*Ibid.*, p. 30)

No mundo do Renascimento, em vias de tornar leigo o que era eclesiástico, as artes que estavam até então a serviço exclusivo da Igreja, tornaram-se símbolo de riqueza e poder.

Uma pesquisa paralela de equilíbrio e refinamento marca a dança. A dança “metrificada” é então reinventada de acordo com a métrica da música ou da poesia que lhe serve de apoio, com maior frequência, de acordo com ambas.

Torna-se necessário ao bailarino o conhecimento, mesmo elementar, das regras básicas que explicam o movimento corporal, assim como das que regem a educação do ouvido. Eis que nasce a dança erudita. Ao mesmo tempo, esta se separa da dança popular.

Cabe à dança popular manifestar sentimentos e manter ritos, cujo sentido original foi perdido, por meio de movimentos não sujeitos às regras. Ao contrário, no contexto fixo da música e da poesia, as danças “metrificadas” serão exercícios em que se exige, antes de mais nada, a beleza das formas. Serão as danças das classes desenvolvidas culturalmente, das classes dominantes.

A partir de modelos dançados até o fim do século XIV podemos identificar três fontes de inspiração: popular, que insiste no realismo; nobre, destinada ao espetáculo; religiosa, com objetivo edificador. (BOURCIER, 1987, p. 57-58)

Como pode-se constatar, estamos diante de uma plena retórica literária, musical e coreográfica. A Idade Média inventou a retórica do corpo: um culto da forma pela forma, que parece ser uma constante da cultura francesa em todos os campos das artes.

No campo do pensamento e das artes, a Renascença francesa passa pela Renascença italiana. Para compreender a evolução da coreografia na França do século XVI é preciso examinar a do *Quattrocento*.

Quando Catarina de Médicis, bisneta de Lourenço, o Magnífico, foi para a França para casar-se com o duque de Orleans (futuro Henrique II), trouxe consigo um grupo de músicos e dançarinos e o coreógrafo da corte de Florença, Baldassari de Belgiojoso que, afrancesando seu nome para Balthasar de Beaujoyeux, transformou o balé de corte em balé teatral.

Em 1581, na corte de Henrique III, em Fontainebleau, ele realizou o *Ballet Comique de la Reine*, juntando pela primeira vez a dança, a música e o drama teatral. O sucesso foi enorme: cópias da música e do libreto foram enviadas a todas as cortes da Europa. Tinha nascido o balé clássico. (BOURCIER, 1987, p. 85-86)

O movimento se desenvolveu na Itália com a ópera, que nasceu em 1597, do desejo dos nobres florentinos de reviverem o coro da tragédia antiga. Separada do balé na Itália, a ópera misturou-se com ele na França. Na Inglaterra, a dança se desenvolveu com o teatro elizabetano.

No século XVII, o centro de expansão do balé se deslocou da Itália para a França por conta da ida de Balthasar de Beaujoyeux, já citado anteriormente, que define o balé como “uma combinação geométrica de várias pessoas dançando juntas”. Como o espetáculo era, em geral, visto do alto de balcões, camarotes ou estrados, o essencial era o desenho dos movimentos no chão. Salvo exceções, as danças se desenrolavam no plano horizontal, seguindo a tradição do que se chama *basse danse*⁵, na qual os pés nunca saíam do solo. (GARAUDY, 1980, p. 31)

⁵ *basse danse* – dança baixa

A mudança da representação da dança do palco de arena para o palco italiano teve conseqüências importantes para evolução do balé clássico. Como os espectadores estavam todos do mesmo lado (e não mais em volta, como antes) era necessário que o bailarino ficasse de frente para o público mesmo quando se deslocava de um lado para outro do palco. A solução para este problema consistiu em rodar a coxa e, conseqüentemente, os pés para fora. Este movimento, cada vez mais pronunciado, foi codificado em 1700, por Pierre Beauchamp. Professor de dança de Luís XIV e depois *maître de ballet* da Academia Real. Foi ele quem definiu as cinco posições dos pés e as regras do *port de bras*⁶ que até hoje são utilizados na técnica de balé clássico. (GARAUDY, 1980, p. 31)

A separação pelo palco dos cortesãos amadores e dos bailarinos profissionais permitiu um rápido progresso técnico. Tanto mais que a elevação do palco, mudando a perspectiva de visão, encorajou não mais as figuras horizontais desenhadas no chão, mas sim, a extensão vertical dos movimentos.

A distinção de danças para indivíduos de diferentes classes sociais proporcionou um acréscimo de contribuições e conhecimentos para os da classe aristocrática, causando ao ensino um afastamento cada vez maior dos objetivos renascentistas, de integrar globalmente o ser humano.

Após a definição de academicismo o balé se desenvolveu acrescido de novos estilos e influências.

A primeira reação contra a dança puramente formal foi formulada por Luís de Cahusac que não era bailarino de profissão, mas um amador que se tornara libretista de Rameau, historiador e crítico. Seu ponto de vista era provavelmente compartilhado por um certo número de intelectuais, pois foi escolhido por d'Alembert

⁶ *port de bras* – sequência de movimentos dos braços previamente estabelecidas

e Diderot para escrever os artigos relativos à dança na *Encyclopédie*: “o balé é uma ação explicada pela dança”. (BOURCIER, 1987, p. 161-162)

Jean-Georges Noverre (1727-1810) pode ser considerado o reformador da dança. Se teve predecessores, foi ele quem reuniu as noções sobre o “balé de ação”: “a ação, na dança, é a arte de fazer passar emoções e ações à alma do espectador pela expressão verdadeira de nossos movimentos, de nossos gestos e de nosso corpo”.

A dança não era, para ele, simples virtuosismo físico, mas um meio de expressão dramática e de comunicação.

Sobretudo Noverre trouxe para a dança um espírito novo, subordinando tudo à ação, uniu ao liberto a palavra e a música.

Sua influência imediata foi grande, mas de curta duração. A Revolução Francesa transformou radicalmente a situação da dança na vida pública. Antes era um divertimento da aristocracia com os “espetáculos patrióticos”, nos quais se dançava a *Marselhesa* ou a *Carmagnole*. Tornava-se possível uma grande renovação. Mas a burguesia, a nova classe dominante, mais uma vez confiscou a dança, impedindo-a de se tornar uma arte popular.

O século XIX, o século da Revolução Industrial, é a idade de ouro do balé clássico como arte de evasão da realidade. A primeira preocupação da burguesia, que a partir daí formou o público da ópera, foi imitar o luxo e as preferências da aristocracia precedente. Reagindo contra a obra inovadora de Noverre e Vigano, Carlo Blasis codificou as bases do balé clássico, em uma nova etapa do seu desenvolvimento, através de um *aggiornamento*⁷ prudente das normas de Pierre Beauchamp. Ele enfatizou o desenho geométrico dos membros, integrou a

⁷ *aggiornamento* - adorno

pantomima e definiu as “posições” de base do balé clássico a partir da escultura. Blasis teve papel fundamental no desenvolvimento da *danse d'école*⁸ e do novo academicismo. (GARAUDY, 1980, p. 36)

Uma tal concepção da dança, não podendo se inserir na vida real, foi buscar seus temas nos contos de fadas. Representados em um cenário de realismo poeirento, assinalando o contraste entre a natureza e o sobrenatural, o sonho e o real.

O entusiasmo pelo balé diminuiu na França a partir de meados do século XIX, exceto para os “baletômanos”, que permaneceram fiéis, durante mais um século, a esta fórmula e a seus ritos.

As mudanças de padrões estéticos e técnicos no campo das artes não acontece isoladamente. Um bom exemplo disto foi o que ocorreu com o movimento do Romantismo que provocou alterações profundas e estruturais na arte produzida no século XIX.

Na literatura, o balé vai buscar inspiração para os temas sobre os quais os coreógrafos da época passam a criar: o amor impossível; a mulher idealizada e, portanto, inatingível; o sofrimento constante do homem apaixonado. Da pintura, o balé emprestou a liberdade de expressão dos sentimentos e dos estados da alma e a subjetividade, em uma reação ao classicismo e ao neoclassicismo.

O romantismo da época surge no balé francês um pouco mais tarde do que nas outras artes, com ênfase no indivíduo que se torna tema da obra de arte. A sensibilidade passa a ter primazia sobre a razão, a imaginação assume o controle resultando em uma supervalorização dos sentimentos e, conseqüentemente, de sua expressão por meio da obra coreográfica.

⁸ *danse d'école* – dança de escola

O balé também irá se tornar a expressão de sentimentos pessoais, sob uma forma que será diferente dos gestos, rigidamente codificados há um século e meio. Os artistas desviam-se das fontes de inspiração fornecidas pela Antigüidade grega e romana e dirigem-se à literatura estrangeira que lhes pareceu mais adequada ao sentimentalismo da época. (BOURCIER, 1987, p. 199 - 200)

Os românticos também têm a sensação de uma libertação. Os grandes princípios de 1789: “liberdade, igualdade e fraternidade” conquistam a arte. Cada artista tem o direito de se exprimir sem restrições.

Importante registrar que se a revolução romântica podia gozar destes novos direitos nos campos da literatura e das artes plásticas, uma vez que atingiam o grande público, o mesmo não acontecia com a dança. Assim como aquelas atingiam o grande público, o monopólio do balé ainda pertencia à ópera.

Entre 1810 e 1830, apesar da fixidez oficial, a técnica da dança evoluiu lenta, mas profundamente. Pouco a pouco começava-se a buscar a expressividade, a poesia do corpo, a fluidez dos gestos. A grande novidade, característica da técnica romântica, foi o uso de sapatilhas de pontas – espécie de sapato rígido na parte dos dedos que permitia às bailarinas movimentarem-se sobre os mesmos.

O movimento Romântico na dança – a despeito da sua fuga da realidade e dos temas fantásticos – contribuiu significativamente para a transformação do balé praticado na época. Foram descobertos novos tecidos, mais leves, que permitiram às bailarinas maior desenvoltura técnica em seus movimentos. O papel do bailarino reduz-se ao de “carregador” das bailarinas uma vez que, assim como as sapatilhas de ponta afastavam as bailarinas do chão, o uso exacerbado dos

*lifts*⁹ por parte dos coreógrafos fazia com que as bailarinas passassem pouco tempo com os pés tocando o chão. Houve, ainda, avanços técnicos importantes com o intuito de atribuir à bailarina uma condição mágica e etérea.

Outra característica do Romantismo, no balé, diz respeito à estruturação da obra coreográfica. O primeiro ato da obra era, geralmente, “real” e preparava para o que mais tarde veio a ser chamado de “ato branco”, no qual sáfides, mulheres-cisnes e espíritos dançavam o amor irrealizado de uma jovem por um mortal. Talvez a obra coreográfica mais conhecida e que contenha a maior quantidade dos elementos que caracterizaram o movimento romântico no balé seja “Gisele”. Libreto de Théophile Gautier, música de Adolphe Adam e coreografia de Jean Coralli criada em 1841.

É importante ressaltar, antes de prosseguir, que a técnica utilizada neste período continuou sendo a do balé clássico, no entanto, o que se buscou no movimento Romântico foi colocar a técnica à disposição da expressividade e da narrativa. Foi preciso que a história que estava sendo contada fosse “lida” pelo público.

O balé clássico, nascido na Itália e levado para a França, emigrou para a Rússia com Marius Petipa. Primeiro bailarino da Ópera de Paris que exerceu durante mais de meio século uma verdadeira ditadura coreográfica sobre balés imperiais dos czares.

Ao final da década de 1870 a França era o professor da dança na Europa, até que os alunos formados a partir da técnica francesa na Itália ocupassem os primeiros postos da Ópera de Paris, e que a escola acadêmica russa impusesse sua supremacia no final do século.

Em São Petesburgo, o gosto do público por peças coreográficas mais fáceis e mais luxuosas, com execução técnica mais brilhante, desviou o balé romântico para o que, posteriormente, se chamou de academicismo.

No academicismo, os passos do balé são levados ao extremo de sua beleza formal. Quando são executados por técnicos, são apenas feitos que os acrobatas de circo também poderiam realizar. Quando executados por artistas, são carregados de pura poesia. (*Ibid.*, p. 221).

A perfeição do movimento, por mais formal que seja, é um trampolim que lança o espectador para além da aparência material. A verdadeira finalidade da escola acadêmica é justamente o salto na pura poesia do movimento.

Esta escola dos Teatros Imperiais russos, que havia atingido um alto grau de perfeição técnica, sobreviveu às perturbações profundas ocorridas na sociedade, tendo sido mantido o conteúdo dos espetáculos.

Ao final do século XIX e início do século XX, as artes tiveram que descobrir uma nova linguagem para expressar as necessidades e sentimentos da sociedade. As regras na maior parte delas tinham sido elaboradas e codificadas no Renascimento, fazendo com que a arte moderna colocasse em questão seus postulados estéticos. (GARAUDY, 1980, p. 42)

Aconteceu o mesmo com a dança moderna: o balé clássico tivera origem nas necessidades da classe feudal e tinha se desenvolvido em resposta à “nova aristocracia” formada no Renascimento. Da mesma forma, a sociedade que havia vivenciado a Primeira Guerra Mundial tinha gerado outros meios de expressão. (*Ibid.*, p. 42)

⁹ *lifts* – “levantamentos”: antigamente eram executado apenas pelos bailarinos que levantavam as bailarinas por meio de movimentos mais ou menos pré-estabelecidos. Hoje, nas companhias de dança mais modernas, não é feita distinção entre homens e mulheres.

Para compreender a dança moderna, que surgiu para responder às novas questões desta sociedade, é preciso situá-la no conjunto do movimento ocorrido com a pintura, a música, o romance, o teatro e o cinema que passaram por metamorfose semelhante.

Assim como havia ocorrido na pintura, a dança moderna iniciou seu caminho por meio de negações. Inicialmente contra o academicismo e o que ela considerava artificial no balé clássico. A partir daí procurou uma nova relação da arte com a vida real, por meio da qual pudesse não apenas oferecer uma interpretação do mundo dado, mas também uma projeção de um mundo possível.

Desde o início do século XX que os homens convivem com máquinas criadas e manipuladas por eles. No momento em que a mecanização do trabalho, em particular, e das atividades cotidianas, em geral, tende a afastar o homem do contato com a natureza e com o outro, a primeira proposta feita pela dança moderna foi de realizar os movimentos partindo de dentro do corpo ao invés de fazê-los obedecer regras ou um código pré-estabelecido. Neste sentido, a dança moderna, não tentou como o balé romântico do século XIX, escapar do caos fugindo para a artificialidade de seus temas, mas, sim, enfrentá-lo, interpretando-o para criar uma nova ordem artística. (*Ibid.*, p. 48).

Diante de uma vida desorganizada, menos pelas máquinas do que pelos que as possuem, o homem distanciou-se do mundo fazendo com que os precursores da dança moderna se voltassem instintivamente para o corpo. O mundo cessou de nos invadir pelos sentidos e nós deixamos de explorá-lo com nossos gestos.

Podemos identificar alguns dos princípios fundamentais da dança moderna nas reflexões e experiências realizadas por François Delsarte (1811 –

1871). Cantor não muito bem sucedido, Delsarte volta sua atenção para a relação entre a voz, o gesto e a emoção interior. (BOURCIER, 1987, p. 243)

As relações entre o corpo e a alma e os mecanismos pelos quais o corpo traduz os estados sensíveis interiores eram o objeto de seus estudos. (*Ibid.*, p. 244)

As suas constatações vão influenciar diretamente – a despeito de, inicialmente, não estar interessado pela dança – as bases sobre as quais serão construídas as propostas técnicas e artísticas dos principais precursores da dança moderna.

Para que melhor se compreenda a interrelação entre as idéias de Delsarte e a dança moderna surgida nos Estados Unidos, é preciso conhecê-las, a saber: todo o corpo é mobilizado para a expressão, especialmente o torso; a expressão é obtida pela contração e pelo relaxamento dos músculos; todos os sentimentos têm sua própria tradução corporal – a uma emoção ou a uma imagem cerebral corresponde um movimento ou uma tentativa de movimento. (*Ibid.*, 1987, p. 244-245)

É preciso agora, dirigir nossos olhares para a Europa para terminar de compor o cenário teórico que vai fundamentar a técnica de dança moderna deste período.

Assim como Delsarte, Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) não era bailarino. Músico e pedagogo suíço, Dalcroze considera o corpo passagem obrigatória entre o pensamento e a música: o pensamento só pode captar o ritmo se este for ditado pelo movimento. (*Ibid.*, p. 291)

Com base na repetição de ritmos, cria uma educação psicomotora por meio da qual a música suscita no cérebro uma imagem, que por sua vez impulsiona

o movimento, que se torna expressivo caso a música tenha sido captada “corretamente” (destaque meu ao termo).

Nascido na Hungria e fixado em Suíça, Rudolf Von Laban propõe uma teoria geral do movimento que norteia a base técnica da dança moderna.

Assim como Delsarte, Laban acreditava que o movimento revela muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de significado, ou de um estado mental. (LABAN, 1978, p. 20)

Laban (1978, p. 23) afirma que as idéias e sentimentos são expressos pelo fluir do movimento e se tornam visíveis no gesto, empregado tanto na mímica quanto na dança. Enquanto na mímica os gestos podem ser traduzidos em palavras, o mesmo não acontece na dança, onde o corpo em movimento pode ter sua ação descrita, mas seu conteúdo impede, na maior parte das vezes, traduções literais.

Para Laban, a dança, assim como o trabalho, têm um denominador comum: o fato de serem esforços rítmicos. A partir de uma raiz comum, o trabalho e a dança, realizam movimentos pelos quais, mais do que reproduzir a vida cotidiana, transformam a realidade em que estão inseridos, e são por ela transformados. (GARAUDY, 1980, p. 116)

É no estudo da expressividade do movimento e das leis que o regem que encontramos a principal contribuição de Rudolf Von Laban para a criação e o desenvolvimento da dança moderna.

Certo de que o movimento humano é constituído pelos mesmos elementos – seja na arte, no trabalho ou no cotidiano – Laban talvez tenha sido um dos primeiros estudiosos do movimento a resgatar para a dança seu papel educativo na medida em que a denomina de “pensamentos por movimentos”. (LABAN, 1978, p. 43)

“O vasto trabalho de análise de movimento de Laban (1947, 1966, 1978, 1985, entre outros) e a criação dessa técnica revolucionaram tanto o mundo da dança quanto o da educação não só de sua época, mas até hoje exercem influência nos meios acadêmicos e práticos de dança, psicologia, sociologia e antropologia. Seus princípios e análises foram/são uma abordagem prático-teórica para a dança e seu ensino que viabilizou/viabiliza maior objetividade, clareza, exatidão, intencionalidade e atenção ao trabalho corporal/educacional. Laban trouxe para o mundo da educação referenciais corporais que instrumentalizaram/instrumentalizam um processo de criação menos espontaneísta e mais consciente.” (MARQUES, 1999, p. 85)

A dança moderna procurou compor a forma do movimento como expressão de um sentimento interno. Transferiu o centro gerador do movimento no corpo para o tronco, na tentativa de ser um novo ponto de vista sobre o meio no qual estava inscrita.

Tentar recuperar a expressividade do movimento humano como meio de comunicação das ansiedades desta sociedade em processo de mudança de valores, parece ter sido o principal mérito da dança moderna, bem como o de resgatar a relação do homem com seu corpo e de seu corpo com o mundo.

De acordo com a proposta deste período, a dança reencontra sua verdadeira função quando é expressão ou esperança de uma coletividade.

Antes de seguir adiante nesta caminhada pela construção da dança é preciso esclarecer que está-se denominando pelo termo dança moderna o que foi produzido por nomes como: Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn, Martha Graham, Mary Wigman e Doris Humphrey, para citar alguns dos mais importantes pioneiros e construtores deste movimento. (BOURCIER, 1987, cap. 9)

A partir de 1950, e mais ainda após 1960, nos Estados Unidos e na Europa ocorre uma ruptura em relação à dança moderna. Novos coreógrafos, liderados nos Estados Unidos por Merce Cunningham (considerado no limite entre a dança moderna e a pós-moderna) e Alwin Nikolais, passaram a rejeitar por sua vez, as motivações e as linguagens da dança moderna anterior. A dança não deve significar, mas existir como uma realidade autônoma. “Surge assim uma espécie de

dialética da história da dança da nossa época. A dança moderna, no começo do século, é a primeira negação do balé clássico. Em meados do século aparece a negação da negação.” (GARAUDY, 1980, p. 137)

Alguns autores agrupam os coreógrafos citados anteriormente sob o termo “pós-modernismo” ou “nova dança” para caracterizar suas obras no contexto análogo dos movimentos ocorridos em outras artes. “Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo”. (SANTOS, 1991, p. 07)

Com este sentido cronológico, o termo “pós-modernismo” indica quando e não o quê. Inicialmente assim empregado, nos indica quando determinada obra de arte foi produzida; somente mais tarde passou a dar indicadores do seus significados para as diferentes manifestações artísticas em particular, e para a cultura em geral.

“Há uma concordância geral quanto ao pós-modernismo representar uma ruptura ou virada nas susceptibilidades, nas práticas e nos discursos que tiveram lugar nas formações culturais ocidentais desde o final da Segunda Guerra. O pós-modernismo sublinha o colapso das fronteiras entre a arte culta e a cultura popular, entre a arte e a vida, bem como enfatiza a celebração do ecletismo por meio de uma mescla e junção de estilos e gêneros”. (THOMAS, 1996, p. 07)

No que diz respeito a dança, no início dos anos 70, Michael Kirby publica um ensaio intitulado “The Drama Review” e propõe uma definição para o novo gênero: “.....: o movimento não é pré-selecionado de acordo com as suas características mas resulta de certas decisões, objetivos, planos, esquemas, regras, conceitos ou problemas.” De acordo com Kirby, a dança pós-moderna rejeita

musicalidade, significado, caracterização, humor e atmosfera; ela usa figurinos, iluminação e objetos de acordo com o seu sentido funcional. (BANES, 1987, p. 14)

Ainda que o uso do termo “pós-moderno” em dança possa gerar discussões, vamos aplicá-lo com o devido cuidado aos trabalhos de dança produzidos nos anos 60, 70 e 80 e com o respeito necessário às diferenças identificadas nestes períodos.

O período de ruptura compreendido entre 1960 e 1973 apresenta, em seus trabalhos coreográficos, novos usos do tempo, do espaço e do corpo, referências históricas e problemas em definir o que é dança. (*Ibid.*, p. 17)

O teatro tradicional deixa de ser o espaço cênico apropriado onde a dança tem lugar, sendo substituído por museus, galerias e igrejas. Os coreógrafos deliberadamente trabalham com pessoas não treinadas em dança em busca do corpo “natural”. A dança passa a ser definida pelo seu contexto e não pelo seu conteúdo. (*Ibid.*, p. 18-19)

Os anos entre 1968 e 1973 podem ser considerados um período de transição.

A partir de 1973, tem início uma nova fase de consolidação e análise, construída a partir dos ensaios que os experimentos dos anos 60 haviam revelado. Se as coreografias criadas na primeira fase da dança pós-moderna foram primeiramente polêmicas, os trabalhos da dança pós-moderna analítica foram programados.

Na dança pós-moderna analítica, o movimento se torna o objetivo, distanciado da expressão pessoal por meio do uso de contagens, atitudes corporais que sugerem trabalho e outros movimentos comuns. O trabalho corporal é feito de um modo quase científico. (*Ibid.*, p. 21)

Uma das divergências mais óbvias em relação à dança moderna, ao balé e ao movimento de dança negra é a rejeição à musicalidade e à organização rítmica.

Apesar do domínio do início dos anos 70 pela dança pós-moderna analítica, a mesma irá se tornar um meio para a expressão espiritual de uma comunidade ou de indivíduo na segunda parte deste período. A apreciação de danças orientais gerou um interesse pelos aspectos espirituais, religiosos, curativos e pela função das danças em outras culturas. (*Ibid.*, p. 22)

Essas danças propõem uma nova relação entre o artista e o espectador, articulam novas experiências com o espaço, o tempo e o corpo; incorporam linguagens e filmes, empregam estruturas de repetição. (*Ibid.*, p. 23)

Desde 1978, a dança de vanguarda tem apontado em inúmeras direções. A “nova dança” proposta pela geração dos anos 80 vai reinstalar o significado na dança.

Neste período, a questão do conteúdo em todas as linguagens artísticas vai ser rediscutida, e a dança não será exceção. Mas além da questão: forma e função *versus* conteúdo; as duas gerações divergem em pontos fundamentais tais como: virtuosismo técnico, elementos de teatralidade, o uso da mídia, a relação entre dança e música e a influência da cultura de massa, entre outros. (*Ibid.*, p. 25)

Outro caminho para a re-instalação da expressão em dança é o uso de múltiplos canais de comunicação, a proliferação da mídia que os coreógrafos analíticos dos anos 70 firmemente renunciaram. (*Ibid.*, p. 32) O uso de novas tecnologias como o vídeo e o computador são constantes nesses trabalhos indicando um caminho cada vez mais explorado pelos coreógrafos dos anos 90 .

Ainda que a nova dança produzida nos anos 80 pareça divergir radicalmente da dança pós-moderna dos anos 70 – especialmente no que se refere à parte analítica – ambas podem ser incluídas na mesma categoria conceitual.

Neste momento parece ser importante refazer a pergunta de Roger Garaudy: Por meio de que formas de movimento o homem de nossas sociedades se exprime atualmente? E quem é capaz de compreender estas formas de comunicação?

Ainda, que papel a dança pode desempenhar na sociedade atual? Para tentar responder a esta pergunta é preciso compreender como a dança é pensada hoje. Compreender as representações de dança, homem e sociedade que estão indicadas na prática pedagógica dos profissionais responsáveis pela formação ofertada nas instituições de educação superior.

A dança que nasceu e se desenvolveu nas civilizações comunitárias e que se debilitou nas civilizações individualistas pode, nos dias de hoje, contribuir significativamente para realizar a síntese entre uma sociedade multifacetada, na qual coletividade e individualismo são, na verdade, partes de um todo maior e mais rico. (GARAUDY, 1980, p. 183)

Reelaborar para a dança o papel que sempre lhe coube como forma de cultura e comunicação não-verbal pode ser o objetivo maior a ser apontado aos profissionais desta área que parecem ter limitado a dança a uma forma de treinamento corporal.

O objetivo deste pequeno texto foi oferecer uma síntese concisa do surgimento e das diversas fases da dança até o século XX. Sem a pretensão de ter discutido todos os aspectos e autores que devem ser levados em consideração em uma síntese histórica da arte da dança, mas, de ter oferecido uma visão abrangente

que nos permita prosseguir no desenvolvimento deste trabalho, agora contextualizado.

O CAMINHO DA DANÇA NO BRASIL

O início do ensino não formal das diferentes técnicas de dança remonta o começo da colonização de nosso país, quando saber dançar era uma premissa da boa educação. A vinda de companhias estrangeiras de dança, naquela época de balé clássico, fez com que surgissem as primeiras escolas geralmente ligadas aos teatros municipais.

Os primeiros bailarinos a serem formados por estas escolas originariam as primeiras companhias oficiais de dança do Brasil. Estes bailarinos, por sua vez, após encerrarem as suas atividades passavam a ensinar aquilo que haviam aprendido com os antigos mestres, transmitindo seu conhecimento.

Nos primeiros decênios do século XIX, uma companhia francesa de dança veio ao nosso país e aqui alcançou grande sucesso, obtendo o patrocínio imperial de D. Pedro I (1826). Durante todo o século a ópera e a dança nos vinham da França e da Itália com as últimas novidades. Esse processo de importação continuaria por mais um século.

Até a formação de companhias locais de dança, as grandes temporadas líricas e de balé vinham prontas da Europa: artistas, técnicos e cenários. Uma mudança começava a ocorrer. As companhias de Ana Pavlova, Leonide Massine e outros bailarinos importantes deste período realizavam espetáculos próprios, além de dançarem nas óperas. Foi uma bailarina da companhia de Ana Pavlova que, após ter decidido permanecer no Brasil, criou, em 1936, uma escola de

dança séria e altamente profissional nos seus objetivos que iria originar o Balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. (FARO, 1988, p. 16-19)

Historicamente encontramos razões que possibilitaram esse acontecimento: a conscientização da criatividade e da eficiência brasileira, em todas as artes, a expressividade de compositores como Heitor Villa-Lobos e Francisco Mignone e a presença evidente da dança, enquanto manifestação cultural do nosso povo.

A partir da permanência de Maria Olenewa outros professores e artistas renomados foram descobrindo a América do Sul. Esses imigrantes da arte seriam de fundamental importância para o estabelecimento de grupos nacionais em diversos países da América Latina. Este processo se tornaria mais intenso na década de 40. (*Ibid.*, p. 19)

A companhia de dança nomeada *Original Ballet Russe* foi surpreendida pela II Guerra Mundial, não podendo retornar à Europa nem ir aos Estados Unidos. Desta forma, ficou durante seis anos em turnê pela América Latina. Sediada em Buenos Aires, a companhia viajava boa parte do ano, apresentando-se nas capitais e outras grandes cidades brasileiras.

Durante estas turnês o *Ballet Russe* plantou diversas sementes por meio de seus artistas que, aos poucos, iam deixando a companhia, estabelecendo-se nos diversos países pelos quais passavam e abriam escolas. No Brasil destacam-se os nomes de Tatiana Leskowa, Nina Verchinina e Yurek Shabelewski. Era um processo idêntico ao que estava em andamento nos Estados Unidos.

Em muitos casos, estes artistas que aqui fixaram residência optaram por abandonar carreiras de sucesso por vislumbrar a possibilidade de desenvolver um novo cenário para a dança, como técnica, por meio do estabelecimento de escolas

nas quais seriam formados os primeiros bailarinos profissionais que, pouco depois, criariam as primeiras companhias brasileiras de dança.

A DANÇA CHEGA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O caminho percorrido pela dança, dos salões da corte até os cursos universitários, foi longo e difícil. As outras manifestações artísticas (música, artes plásticas e teatro) já estavam estruturadas nesse sentido, a dança foi a última delas.

O estudo da dança na Educação Superior é algo relativamente recente, ao menos em nosso país. Teve seu início com a criação da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1956, tendo aprovado seu currículo mínimo quando do reconhecimento do mesmo em 1971 pelo Conselho Federal de Educação. (MARKONDES, 1996, p. 01)

Após a criação do curso de dança da UFBA surgiram, quase que simultaneamente, outros dois cursos superiores de dança: um na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em convênio com a Fundação Teatro Guaíra, em Curitiba, que obteve seu reconhecimento no ano de 1987 para o bacharelado e em 1988 para a licenciatura; e outro na Universidade Estadual de Campinas, no Estado de São Paulo, em 1985, que obteve o reconhecimento de seus cursos em 1992.

No ano de 1994 o curso de dança da PUC/FTG foi transferido de mantenedora e passou a pertencer à Faculdade de Artes do Paraná, uma instituição estadual.

A partir daí surgiram outros cursos de dança em vários estados brasileiros, a saber: na Universidade de Santa Cecília dos Bandeirantes, na cidade de Santos (hoje desativado), no Estado de São Paulo; na Faculdade Senador

Flaker, São Paulo; na Faculdade Marcelo Tupinambá, São Paulo (hoje em processo de tramitação para mudança de mantenedora); na UniverCidade, na cidade do Rio de Janeiro; outro na cidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul e, finalmente, na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba. Os dois anteriores estão em fase de reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação e o último foi criado em 1997. Depois disso, em 1998, foi criado o último curso de graduação em dança de que se tem notícia, na Faculdade Anhembí-Morumbi em São Paulo. (Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança (online), 1999, p. 05)

A partir de matérias básicas, profissionais comuns e profissionais da licenciatura, aprovadas por aquele Conselho, cursos desta natureza foram criados em outras partes do país. Isto gerou uma adaptação das mesmas em disciplinas desdobradas conforme as possibilidades e necessidades locais, no que diz respeito principalmente à disponibilidade dos professores e suas capacitações para ministrarem-nas.

É oportuno enumerar, ainda que sinteticamente, algumas das razões que, segundo o relator do processo (Parecer nº 641/71) junto ao Conselho Federal de Educação, Clóvis Salgado, justificariam a organização dos cursos de dança, como segue:

- a) “É conveniente social e culturalmente que os cursos de dança se organizem legalmente. Socialmente, trata-se de atividade exercida de longa data, entre nós com rápida e vigorosa expansão, em virtude do próprio desenvolvimento do país, que se reflete necessariamente no campo das artes. Culturalmente, trata-se da mais antiga e, talvez da mais nobre das artes, reunindo música, plástica e teatro em um só espetáculo.
- b) ...: a necessidade do professor de dança nas escolas primárias e médias, para a educação artística, e nas escolas de dança, para as matérias específicas.” (Secretaria de Estado da Educação – SP. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação e Ensino Artístico: Legislação Básica., 1992, p. 117)

Desde o princípio foram criadas duas diferentes habilitações para o profissional da dança neste nível: o dançarino ou bailarino correspondendo ao

bacharel em dança, preparado para atuar como tal ou pesquisador na área, e o licenciado em dança, com formação acrescida das matérias pedagógicas, capacitado para dedicar-se ao magistério e à pesquisa. O coreógrafo e o diretor de balé seriam formados em cursos de pós-graduação, de iniciativa das próprias escolas. (PARECER nº 641, 1971, p. 158)

A duração mínima destas graduações, de acordo com o Conselho Federal de Educação, é de 03 anos para o bacharelado, com carga horária mínima de 2160 horas e de 04 anos para a licenciatura, com carga horária mínima de 2880 horas.

Diferentes entre si na sua estrutura curricular, nas habilitações que oferecem e no objetivo principal no que se refere à formação profissional, os cursos superiores de dança em funcionamento hoje no Brasil, ofertam cerca de 250 vagas anualmente. Os candidatos buscam esses cursos com o objetivo de preparar-se adequadamente para o exercício profissional por meio da construção de conhecimentos teóricos e práticos que possam melhorar o nível do conhecimento técnico que, geralmente, já possuem ao ingressar na universidade.

A organização legal dos cursos de dança foi justificada, na época da consulta ao Ministério da Educação e Cultura, bem como ao Ministério do Trabalho, em função do exercício da atividade já existir há muito tempo e pelo próprio desenvolvimento do país no campo das artes. Também a necessidade de um professor da área de dança nas escolas primárias e médias (hoje, fundamentais e médias) para a educação artística e para as disciplinas específicas constantes no currículo das escolas de dança foram razões apontadas para a criação dos cursos de graduação em dança. (PARECER nº 641/71, p. 157)

A dança, de acordo com o referido parecer, poderia ser ensinada como parte da educação geral, nas escolas primárias e médias, ou como ensino profissional.

Nas escolas primárias, a dança seria considerada uma prática educativa que possibilitasse a revelação precoce de talentos a serem desenvolvidos. No nível médio, seria possível a organização de uma escola técnica com o objetivo de formar o bailarino profissional.

Pode-se constatar, em uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio na área de dança e para o ensino fundamental na área de arte, propostos pelas diversas comissões de especialistas, o quanto se avançou em relação a essa proposta inicial de considerar a dança dentro da escola regular como reveladora de talentos.

Cabe ressaltar que, naquela época, o modelo proposto pelo Conselho Federal de Educação, a partir das pesquisas e discussões realizadas, vinha atender uma demanda específica: a inexistência de cursos de formação específica na área, neste nível. Neste sentido, o ganho para a dança e seus profissionais foi imenso, no entanto, precisa-se acompanhar as mudanças ocorridas na vida do homem para não se perder o sentido daquilo que é proposto.

Ao considerar arte elemento fundamental para a formação do cidadão, está-se eliminando “grupos privilegiados” no que concerne à produção e à apreciação artística, garantindo assim, acesso a todos a experiências estéticas que poderão ser determinantes para uma formação mais reflexiva e menos informativa. (PCN (online), 1998, p. 45)

No que se refere aos cursos de graduação em dança, encontram-se propostas de modificações em seus projetos pedagógicos em função da

compreensão da arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, da sua presença obrigatória nos currículos escolares e, da conseqüente ampliação do mercado de trabalho para o profissional da área.

Esses fatos provocaram a revisão do perfil do profissional a ser educado pelos cursos de graduação em dança, obrigando os especialistas da área a uma reflexão cuidadosa sobre o tema.

Desta reflexão, foi constatada a insuficiência de uma formação que fosse dividida entre o bailarino e o professor de dança; percebeu-se que a referida formação deveria se articular com as novas tendências da educação superior em geral e, principalmente com a superação do paradigma da dança como técnica.

Encontra-se como sugestão de áreas de formação profissional – na proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação em dança – duas vertentes: uma para o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e outra, voltada para o profissional envolvido com a formação em dança, nos diferentes níveis de ensino bem como para portadores de necessidades especiais. (Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança (online), 1999, p. 09)

Em consonância com essas propostas, percebe-se uma “agitação” nos meios acadêmicos sobre a necessidade de mudança dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em dança para adequá-los a nova realidade social.

Como resultado direto desta “agitação” tem-se notícia que vários dos cursos de graduação em dança em funcionamento estão revendo suas propostas de educação por meio de currículos mais flexíveis, maior articulação entre as disciplinas da área específica e da área geral e adequação dos núcleos de estágios no que se refere à duração e áreas de atuação.

Outro dos resultados desta “agitação” e da revisão do papel do corpo na sociedade, é o surgimento do curso de graduação em Artes e Ciências do Corpo e do Movimento recém criado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Seu projeto pedagógico mais flexível permite o ingresso de um público mais diversificado, atendendo a diferentes áreas de atuação que têm no corpo seu eixo central de atuação. (Folder institucional, PUC-SP, 1998)

É interessante enumerar as características do perfil profissional proposto pela comissão de especialistas do MEC, para os cursos de graduação em dança, no sentido de compreender a direção de atuação apontada pelas mesmas:

“Os cursos de dança devem propiciar a formação de um profissional cujo perfil esteja envolvido com:

- o espetáculo de dança, a interpretação e a montagem coreográfica, refletindo esta manifestação sob o ponto de vista estético;
- o domínio e aprimoramento permanente dos avanços do conhecimento na área de formação artística e cultural;
- o conhecimento do processo educativo na dança, com base nos fundamentos artísticos, cinesiológicos e metodológicos;
- a permanente atualização da prática artística através de reflexões que busquem não apenas a geração de produção inovadora mas, sobretudo, o envolvimento com a dança e sua inserção contemporânea.” (Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança (online), 1999, p. 08)

Pode-se observar, sem muito esforço, claras diferenças em relação ao primeiro Parecer de 1971. As principais dizem respeito à ampliação das possibilidades de atuação profissional, ao papel da dança sociedade e as interfaces da mesma com outras áreas de conhecimento.

Para compreender o sentido da dança na universidade é preciso pressupor o corpo como o meio possível de ser no mundo, para o homem, e portanto elemento participativo da construção social da sua realidade.

Para isso é necessário trabalhar com o novo conceito de corporeidade, estabelecer suas relações com a aprendizagem e discutir a dança como uma possibilidade viável para ser esta ponte de ligação.

Em outros termos, é preciso descobrir qual é a apropriação de corpo que a graduação em dança realiza por intermédio da educação profissional ofertada, analisando-se conceitos, valores, com os quais ela trabalha e transmite aos seus alunos.

Nesse sentido, analisar as representações que os professores possuem, tanto a respeito do corpo quanto da sua prática profissional, apresenta-se como uma importante tarefa quando se objetiva compreender o perfil profissional dos seus graduados bem como identificar consonâncias ou dissonâncias com as novas propostas para a educação no Brasil.

2.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CORPO

Ninguém mais duvida que os gestos, as atitudes, os comportamentos individuais são aquisições sociais, o fruto de aprendizagens. Se, no entanto, eles parecem “naturais” é porque são o bem comum de uma sociedade inteira e de uma cultura que é preciso colocar à distância de modo a compreender seu caráter relativo; é também porque eles não evoluem quase nada ao longo do tempo, senão de forma imperceptível: se existe, pois, uma história de longa duração, é bem a dos gestos. (SANT'ANNA, 1995, p. 141).

Essa permanência – pelo menos em um nível global de observação – deve-se seguramente à vitalidade dos modelos de educação e, além disso, à estabilidade dos esquemas que estruturam as culturas e as ideologias, bem como à resistência dos princípios nos quais se enraízam os códigos e as normas.

A espécie humana só chegou a se constituir como tal pela concorrência simultânea de fatores culturais e biológicos.

“Não dirigido por padrões culturais (...) o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.” (GEERTZ, 1989, p. 58)

A partir dessas afirmações torna-se impossível pensar a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura. Podemos afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo em que é agente da própria cultura.

A partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em múltiplas situações sociais específicas, chegamos à idéia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais.

Geertz (1989), retomando esta discussão clássica, afirma que ao longo da evolução do homem, houve um período de superposição entre o desenvolvimento cerebral e o desenvolvimento sócio-cultural. O autor sustenta que a capacidade mental, durante sua evolução, foi permitindo certos comportamentos culturais que determinaram a evolução final do organismo humano. Dessa forma, a cultura, mais que consequência de um sistema nervoso estruturado, seria um ingrediente para o seu desenvolvimento.

De acordo com Durham citado por DAOLIO (1994, p. 27), a noção de cultura parte do estabelecimento de uma unidade fundamental entre ação e representação. Unidade esta que está dada em todo comportamento social. É possível, também, identificar no conjunto de gestos corporais desenvolvidos pelo homem, ao longo de sua história, um profícuo objeto de estudo das sociedades.

Na busca da compreensão do homem Geertz afirma que ele não pode ser definido nem pelas suas habilidades inatas, nem pelo seu comportamento real, mas pelo elo entre esses dois níveis. Pela forma em que o primeiro é transformado no segundo por meio de atuações específicas em situações culturais particulares.

A ciência também tem buscado dar a sua contribuição no sentido de nos auxiliar a compreender o que é vida e qual é a relação estabelecida entre mente e corpo.

Para tanto, tem baseado-se em uma nova percepção da realidade que tem implicações diretas nas mais diversas atividades humanas. Essa nova

percepção da realidade encontra sua justificativa na necessidade de adequação da humanidade aos problemas globais por ela enfrentados neste fim de século.

Quanto mais esses problemas são estudados, mais se percebe que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes. Esses problemas precisam ser vistos como facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial as grandes instituições sociais, concordam com visões de mundo obsoletas. (CAPRA, 1996, p. 23)

A física tem contribuído para a alteração dessas visões de mundo na medida em que suas novas concepções transformaram a visão de mundo mecanicista de Descartes e Newton em uma visão ecológica ou holística. (*Ibid.*, p. 24)

Caso entenda-se que o homem é ator e autor no meio em que vive, e esta unidade está representada no contexto social, podemos dimensionar as conseqüências dessa transformação de visão de mundo para os esquemas de sustentação e organização das culturas. Isto é de extrema importância para a dança no seu exercício mais pleno, na medida em que a (re)insere na vida do homem de modo legítimo.

Esse novo paradigma, que concebe o mundo como um todo integrado, pode ser denominado de visão ecológica ou visão de mundo holística. Esses dois termos diferem ligeiramente em seus significados. Uma visão ecológica – termo escolhido por Capra – considera, além do todo funcional interdependente, o seu encaixe no ambiente natural e social. (p. 25)

Nesse sentido ainda, o termo “ecológico” está associado a uma escola filosófica fundada no início dos anos 70, que faz uma distinção entre “ecologia rasa” e “ecologia profunda”. A primeira está centrada no homem, como um ser situado acima ou fora da natureza, atribuindo à mesma um valor apenas instrumental; a segunda não separa seres humanos – ou qualquer outra coisa – do meio ambiente natural. Ela vê o mundo como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. (CAPRA, 1996, p. 26)

A concepção do espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexidade com o todo. Os pioneiros do pensamento sistêmico foram os biólogos, que enfatizavam a concepção dos organismos como totalidades integradas. Mais tarde, foi enriquecido pela psicologia da Gestalt e pela nova ciência da ecologia que, talvez, tenha exercido seus efeitos mais dramáticos na física quântica. (*Ibid.*, p. 33)

“O grande impacto que adveio com a ciência do século XX foi a percepção de que os sistemas não podem ser entendidos pela análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo mais amplo.” (*Ibid.*, p. 41)

“A concepção de sistemas vivos como redes fornece uma nova perspectiva sobre as chamadas hierarquias da natureza. Desde que os sistemas vivos, em todos os níveis, são redes, devemos visualizar a teia da vida como sistemas vivos (redes) interagindo à maneira de rede com outros sistemas (redes). (*Ibid.* p. 44)

Pode-se entender as conseqüências disto para a dança quando aplicamos esta concepção de corpo aos seus sistemas de ensino e de produção.

É nessa combinação de eventos que são localizadas, novas concepções de educação, corpo e linguagens que permitem à dança ser o pensamento do corpo. (KATZ, 1994, p. 02)

Manuel Sérgio afirma a corporeidade como o *locus* em que o homem transcende os determinismos biológicos e torna-se efetivamente humano: “Assente na corporeidade, ou no físico e no biológico, ele mostra-se capaz de substituir o instintual por uma cultura que lhe determina a relação com os outros, explica a sua acção, orienta o seu destino. É assim que ele legitimamente se afirma como homem”. (1987, p. 143)

Entender a forma pela qual o homem lida com a sua corporeidade, significa compreendê-lo como indivíduo social, resultante de um processo histórico. As concepções que o homem desenvolve a respeito da sua corporeidade estão ligadas a uma rede de condicionamentos sociais e culturais que imprimem suas marcas no indivíduo.

É preciso lembrar que qualquer observação cultural vai ser sempre uma leitura sobre o real, e de segunda mão, já que é uma reconstrução da realidade e não a realidade em si.

Cada época, ao longo da história da humanidade, caracterizou concepções e formas de comportar-se corporalmente de acordo com determinados contextos sociais. O corpo de um indivíduo é capaz de revelar, não apenas a sua singularidade pessoal, mas também os valores, crenças e leis da sociedade onde vive.

O corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade em particular. Os gestos e os movimentos

corporais podem ser considerados elementos criados pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos.

No corpo são impressas e por ele são construídas as regras, as normas e os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca.

Os exemplos sobre essas diferenças culturais expressas por meio do corpo e por ele produzidas são esclarecedores. Pode-se reconhecer, com bom índice de acerto, a origem de determinado indivíduo observando-se sua gesticulação, sua forma de andar, sua postura corporal. Observando-se, por exemplo, um festival de danças folclóricas, vêem-se com clareza as diferenças entre as sociedades por meio dos movimentos corporais ritmados, a formação do grupo no palco, a postura dos bailarinos.

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais em um processo de incorporação. Podemos afirmar tranquilamente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. As aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural. (DAOLIO, 1994, p. 40)

Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Conseqüentemente, atuar no corpo implica atuar na sociedade na qual este corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a dança é uma delas – sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou artísticas devem ser pensadas neste contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como organismo vivo integrante das redes de conexões.

Desde as sociedades mais antigas até as sociedades modernas, podemos constatar, por meio de estudos feitos nas áreas de história da cultura e da antropologia, um progressivo distanciamento da participação do corpo na comunicação.

Neste sentido, nos séculos XVI e XVII a noção de mundo como uma máquina e a redução da ciência aos fenômenos que podiam ser medidos e quantificados contribuíram ainda mais para esse distanciamento.

O conceito de Descartes de que os organismos vivos eram máquinas complicadas, envolvendo processos mecânicos e químicos, fortalece ainda mais a divisão corpo e mente que por muito tempo influenciou os nossos modelos de educação. (CAPRA, 1996, p. 34)

Nas sociedades estruturalmente mais simples, o homem, para sua sobrevivência, dependia diretamente da acuidade de seus sentidos, da agilidade de seus movimentos e da rapidez das suas reações corporais.

A expressividade da movimentação corporal foi utilizada pelo homem das sociedades primitivas como meio de comunicação através de suas danças e rituais – por vezes sagrados – quando pedia proteção ou agradecia aos deuses – por vezes profanos – como instrumentos de integração do indivíduo ao seu grupo social, étnico e cultural.

A partir da divisão do trabalho, nas sociedades mais estruturadas, a instrumentalização do corpo é favorecida em detrimento da expressividade e da espontaneidade corporal.

Na Antigüidade havia os escravos que se dedicavam aos trabalhos corporais considerados inferiores pelas castas ditas nobres. Na Idade Média, no

sistema de produção feudal, eram os servos dos proprietários de terra que realizam o trabalho braçal.

Assim como dominou a natureza – de acordo com o paradigma da ecologia rasa – o homem dominou seu corpo. Essa atitude do homem em relação à sua corporeidade, como uma parte da natureza que deveria ser dominada, e que separa o corpo do espírito, sensação e razão, perpassa o século XVI, quando surgiu a ciência moderna.

No balé, esse fenômeno surgiu na forma de uma “geometrização” do homem, na qual os movimentos corporais eram enquadrados em sistemas métricos, o que não permitia uma genuína experiência corporal.

Com a valorização da razão, a partir do Renascimento, o homem descobre seu poder para transformar o mundo e produzi-lo conforme as suas necessidades. A partir do século XVII, o homem passou a considerar a razão como o “único” instrumento válido de conhecimento, distanciando-o ainda mais do seu corpo, que passa a ser visto como algo que deve ser controlado e disciplinado. Fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica.

Estudos de Norbert Elias, Foucault e Zur Lipe citados por GONÇALVES analisam, sob diferentes perspectivas, os antecedentes históricos que ocasionaram as formas pelas quais o homem da era industrial relacionarem-se com a sua corporeidade – todos apontam para um processo de “descorporalização”. (1994, p. 16)

A sociedade industrial, o avanço científico e tecnológico reduziram a capacidade de percepção sensorial do homem, ao mesmo tempo em que a

valorização contínua da racionalidade foi tornando-o independente da comunicação empática com o mundo.

As características do trabalho humano foram transformadas pelo modo de produção do sistema capitalista que deixou de estar ligado às necessidades vitais do homem. Transformou-se em trabalho abstrato, pois a produção visava a venda, adquirindo valor de mercadoria. Observamos no decorrer da história da civilização ocidental a valorização do trabalho chamado intelectual em detrimento do que exige maior participação corporal. O trabalho manual sempre ocupou um lugar inferior na hierarquia social da nossa civilização, pois toda a sua realização se dava sob o jugo de classes dominantes.

Com a expansão do sistema capitalista, os movimentos corporais foram, no trabalho, cada vez mais se mecanizando e o crescente domínio da natureza, por meio da ciência e da tecnologia, transformaram as relações do homem com a sua corporeidade.

O racionalismo e a instrumentalização, que se revelam nas atitudes corporais do homem contemporâneo, caminham lado a lado com o progressivo distanciamento entre a atividade do homem como expressão de sua totalidade e o produto de sua atividade.

Ao surgimento do Estado moderno associa-se uma crescente repressão dos afetos revelada pela transformação da estrutura psíquica do homem ocidental. Assim demonstram os estudos de Norbert Elias sobre a evolução histórica do processo de civilização nas camadas sociais mais altas citados por GONÇALVES (1994, p. 22-23).

Já os estudos de Michel Foucault revelam a existência de um outro poder que age nos corpos dos indivíduos oprimindo-os: o poder disciplinar, surgido a

partir do século XVII, que atuava mais sobre os processos de atividade do que sobre seus resultados. Tratando o corpo como algo mecânico, do qual deve-se tirar o máximo em economia, eficácia e organização. O sistema capitalista colabora, dessa forma, para a incapacidade de revolta e para a passividade política. (*Apud.*, p. 23)

A expansão do sistema capitalista – por meio da modificação da trama complexa das relações sociais que se configuram a partir da concepção da natureza como um objeto de domínio e manipulação – é uma das raízes históricas deste processo.

Uma das características da moderna sociedade industrial é um grande desenvolvimento tecnológico e científico. Esse desenvolvimento, no entanto, vem acompanhado da destruição do meio ambiente – e, paradoxalmente, de toda parafernália necessária para recuperá-lo – e de condições sociopolíticas injustas à maior parte da sociedade. “Perpetuando a lógica da dominação, a tecnologia moderna legitima o poder político que torna o homem um escravo das forças produtivas.” (*Ibid.*, p. 26)

O avanço tecnológico, com a possibilidade de produção e comunicação em massa, implica na padronização de gostos e hábitos que se revela no comportamento corporal. Os modismos no vestir e no tratamento do corpo são exemplos observáveis do que falamos.

Por outro lado, por meio da ciência e da técnica, o homem tornou possível o controle de doenças e o aumento da expectativa de vida. A tecnologia possibilita uma infinidade de novos meios de comunicação e o acesso à informação, que lhe permitem ultrapassar os limites de sua corporeidade, criando novas concepções de espaço e tempo.

É importante salientar que a experiência da virtualidade, característica do pós-modernismo, é inversamente proporcional às experiências sensoriais vividas pelo homem, na medida em que seu acesso ao mundo “real” é mediado pela tecnologia. Por outro lado, o leque de possibilidades que se abre no que refere aos meios de comunicação e aos novos meios de produção em arte não podem ser ignorados pelo homem.

Ainda, ao mesmo tempo em que a sociedade se propõe a essa reorganização espaço-temporal na qual os limites ainda são incertos, incita o homem a fugir do conforto fácil por ela proporcionado, impulsionando-o à práticas corporais institucionalizadas e até artificiais sob determinados aspectos.

Os movimentos formalizados e instrumentalizados vão fazer parte do dia-a-dia do homem aparecendo, também, nos movimentos da dança e do esporte. A despeito da sua distinção, ambas as atividades corporais tiveram – por serem um produto humano – seus padrões de movimentos orientados para o resultado.

As relações políticas e econômicas orientadas para a produção são refletidas por esse modelo de corporeidade, no qual toda a ação tende a ser medida e valorizada por meio dos resultados.

O modelo de corpo-instrumento, voltado para a produtividade, reflete-se também na forma da sociedade capitalista tratar seus elementos, quando, ao envelhecerem, terem a sua capacidade física para o trabalho diminuída. (*Ibid.*, p. 30)

Uma tentativa de humanizar a produção, que na sociedade moderna está subordinada ao consumo, é aquela feita pela publicidade que associa os corpos humanos aos adjetivos: saudáveis, eróticos ou bonitos. Essa forma de utilização do corpo insere-se em uma tendência mais ampla da sociedade: a preocupação

excessiva com a forma física ao mesmo tempo em que atende a uma tendência de acesso ao mundo de uma forma cada vez mais visual ou sensorial.

Na contramão da subordinação do corpo ao racionalismo dominante, observamos a sua revolta e a sua transformação em foco das atenções de profissionais das mais diversas áreas.

Como um dos “nós” das redes que integram a “teia da vida”, o corpo talvez esteja apto a rever seu papel no contexto cultural que produz e no qual é produzido.

A MENTE VAI À ESCOLA ?

Para que possamos compreender as práticas escolares é preciso lembrar que a escola é uma instituição social e, como tal, estabelece uma relação dialética com a sociedade na qual está inserida, podendo reproduzir ou transformar as estruturas de dominação existentes na mesma. A escola será, necessariamente, um reflexo da cultura e do sistema dominante ao qual pertença.

A forma pela qual algumas escolas controlam e disciplinam o corpo está relacionada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico de civilização ocidental. (GONÇALVES, p. 33)

O corpo em movimento, na sua agitação emocional e criativa, não é admitido na escola senão durante o recreio e, ainda assim, sob certo controle e vigilância. Outras formas de controle do corpo podem ser apontadas nos regulamentos da escola, nos livros didáticos, no conteúdos das disciplinas e nos hábitos metodológicos dos professores.

As pedagogias adotadas tendem a reproduzir os padrões de relação do homem com o mundo, valorizando as operações cognitivas em detrimento da experiência sensorial direta. (*Ibid.*, p. 34-35)

Pode-se observar, na grande maioria das instituições escolares, que a utilização do espaço físico, a divisão do tempo de estudos e alguns regulamentos disciplinadores impedem, ou ao menos inibem, manifestações espontâneas de afeto e sensibilidade.

Não se trata aqui de negar a necessidade de regras ordenadoras ou de desprezar conteúdos, mas sim, de entender essas manifestações como integrantes do processo educativo do ser humano, na medida em que este apreende o mundo pelo seu corpo.

O conhecimento do mundo, por meio de discursos teóricos e abstrações, sem envolver a participação afetiva do aluno, pode levá-lo a uma interpretação fantasiosa da realidade.

Ainda, a supervalorização das operações cognitivas, no período escolar, pode gerar a falsa idéia de que para lidar com os problemas cotidianos da sociedade pós-industrial, esse tipo de conhecimento é suficiente.

Atualmente, apesar da existência de uma intenção de mudança, a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo. Não somente pelas características espaciais de nossas salas de aula, mas também, pelos conteúdos e métodos de ensino que distanciam o aluno do mundo percebido pelo seu corpo. A grade curricular e os instrumentos de avaliação são outros fatores que agravam este quadro.

Uma das tentativas de mudança que está sendo feita é a introdução da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com artigo

publicado pela pesquisadora Isabel Marques, o texto dos PCN propõe a dança como forma de arte, com conteúdos específicos e interfaces abertas com outras disciplinas, especialmente aquelas que têm o corpo como eixo principal de investigação. (REVISTA EDUCAÇÃO, 1998, p. 86)

Os PCN foram elaborados por comissões de especialistas da educação e de outras áreas, instituições governamentais e não-governamentais com o objetivo de oportunizar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. (PCN (online), 1998, p. 01)

Os PCN do ensino fundamental para a área de arte abordam conteúdos gerais de Arte articulados dentro do contexto ensino-aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. Na segunda parte do documento, estão destacadas quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. (PCN – Ensino Fundamental (online), 1998, p. 03)

Os PCN do ensino médio para a área de Arte encontram-se na área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Neste nível, pretende-se fortalecer a experiência sensível e cognitiva dos estudantes por meio da continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos nos níveis anteriores, ampliando os saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais. (PCN – Ensino Médio (online), 1998, p. 45)

Durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, a partir de 1971, a arte passa a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico. Como consequência desta concepção, a arte passa a ser entendida nas escolas como mera proposição de

atividades artísticas. Este quadro estende-se até os anos 80 e 90 do século XX. (*Ibid.*, p. 46)

Após o esforço de um grupo formado por professores licenciados, educadores e artistas, conseguiu-se a inclusão da arte como parte integrante dos currículos das Escolas de Educação Básica no Brasil e da nova LDB, nº 9394, editada em 1996. (*Ibid.*, p. 46)

Nesta nova concepção, a arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. “Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.” (*Ibid.*, p. 47)

De modo geral, as competências que podem ser desenvolvidas em arte propostas pelo texto das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, são: “realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural.” (p. 50)

Essas competências transitam por três campos distintos mas interdependentes.

O primeiro diz respeito à instância reflexiva que deve estar presente em todas as etapas do processo de produção artística. “O analisar, o refletir e o compreender são componentes intrínsecos às próprias habilidades práticas propostas no processo de aprendizagem.” (*Ibid.*, p. 50)

Na linguagem artística da dança isto significa saber utilizar diferentes fontes para improvisação em dança e composição coreográfica, bem como trabalhar com as transições possíveis da primeira para a segunda e aperfeiçoar a capacidade

de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas. (*Ibid.*, p. 51)

No segundo campo de competências importa reconhecer a necessidade de uma reflexão acerca da própria atitude crítica e analítica no momento da apreciação e fruição de trabalhos de música, artes visuais, dança, teatro e artes audiovisuais. Desta apreciação, construída sobre os saberes e competências de análise, reflexão e compreensão surge uma produção que pode ser permanentemente aprimorada. (*Ibid.*, p. 52)

Em dança, a expectativa é que os alunos tornem-se competentes no saber fruir diversas danças e saber perceber as relações entre as diversas fontes utilizadas nas composições bem como os diversos significados articulados e veiculados nas danças criadas. Ainda, observar e trabalhar a relação/necessidade de ajuste, cooperação e respeito entre as necessidades individuais e grupais em sala de aula, que ocorrem nos diferentes processos do fazer e do apreciar dança. (*Ibid.*, p. 53)

O terceiro campo de competências define-se pela contextualização sócio-histórica tanto da produção da arte quanto e seus produtos e da apreciação. Esta competência se apresenta em cada momento do produzir e do apreciar, não podendo ser desenvolvida separadamente das outras duas. (*Ibid.*, p. 53)

São essas experiências sensoriais, que muito poderiam colaborar no processo de aprendizagem na escola, que têm sido substituídas por um acúmulo de conhecimentos abstratos, com pouca ou nenhuma participação corporal, gerando uma cinética¹⁰ reprimida e frustrada.

¹⁰ cinética – parte da mecânica que estuda os movimentos sem se referir às forças que os produzem ou às massas dos corpos em movimento.

Paradoxalmente, os momentos reservados para – supostamente – genuínas experiências corporais, como a disciplina de educação física ou as aulas extra-classe de dança, são utilizadas, na sua grande maioria, para disciplinar e treinar o corpo em alguma modalidade específica dessas atividades.

A valorização do rendimento, a busca da perfeição da forma ou ainda, a superação de algumas aptidões físicas consideradas limitadoras a uma boa performance são conceitos implícitos em práticas pedagógicas que não permitem que o aluno forme seus próprios significados de movimento.

É aquele movimento espontâneo o objeto de interesse do educador que deseja compreender o aluno sob um novo ponto de vista: é por meio dele que o ser humano verdadeiramente se expressa.

As práticas desportivas e, sobretudo, a dança, devem assumir um papel que lhes é de direito: o de possibilitar a verdadeira experiência do fenômeno da corporeidade como fundamento de uma mudança paradigmática mais ampla, que implicará na reformulação de conceitos e na proposta de novos métodos de ensino.

Neste sentido, a revisão da noção de inteligência proposta por Howard Gardner vem reforçar essa necessidade de mudança.

É preciso esclarecer que esta é uma mudança em cadeia: da universidade (onde se dá a formação profissional) para a escola (onde se trabalha por meio da formação recebida) e da escola para a sociedade onde ambas as estruturas anteriores estão inseridas e da qual são produto.

Após a revisão de visões anteriores de inteligência, Gardner propõe as inteligências múltiplas – não como um fato científico comprovado – como uma idéia cujo tempo chegou. (GARDNER, 1994, p. 09)

Gardner indica que há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas que podem ser modeladas e combinadas em uma multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas. (*Ibid.*, p. 07)

As implicações desta idéia para a educação são indiscutíveis na medida em que inclinações intelectuais poderiam ser identificadas precocemente, indivíduos com talentos incomuns poderiam ser orientados para programas especiais bem como projetos pedagógicos e métodos educacionais poderiam ser melhor adequados aos diversos cenários culturais. (*Ibid.*, p. 08)

Para o autor, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas e, quando adequado criar um produto eficaz. Por fim, deve, potencialmente, encontrar ou criar problemas. (*Ibid.*, p. 46)

“Central para minha noção de inteligência é a existência de uma ou mais operações ou mecanismos de processamento de informações que possam lidar com tipos específicos de *input*. Pode-se ir tão longe a ponto de definir uma inteligência humana como um mecanismo neural ou sistema computacional geneticamente programado para ser ativado ou ‘disparado’ por determinados tipos de informação interna ou externamente apresentados.” (*Ibid.*, p. 48)

De acordo com os pré-requisitos e critérios definidos por Gardner no que diz respeito à definição de uma noção de inteligência humana, ele apresentou oito “sinais” de uma inteligência que o levaram a uma lista de competências humanas, a saber: inteligência lingüística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica e inteligências pessoais (intra e inter-pessoais).

Este trabalho tem interesse especial na inteligência corporal-cinestésica e suas consonâncias com a discussão aqui proposta.

Gardner indica como característica desta inteligência a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propostos expressivos bem como trabalhar com objetos. (*Ibid.*, p. 161)

Assim como foi afirmado anteriormente neste trabalho, o autor reitera a noção de que o que fazemos com o corpo foi, por muito tempo, considerado menos especial do que as rotinas de resolução de problemas desempenhadas principalmente através do uso da linguagem, da lógica ou de algum sistema simbólico relativamente abstrato. (*Ibid.*, p. 162)

Para contrapor esta noção, psicólogos em anos recentes discerniram e enfatizaram uma íntima ligação entre o uso do corpo e o desenvolvimento de outros poderes cognitivos.

É neste sentido que está-se “batalhando”: por uma educação que não seja excludente, e não por uma “educação do corpo” que estaria apenas invertendo o problema ao insistir na dicotomia corpo/mente. “O corpo é também o recipiente do senso de eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades singularmente humanas.” (GARDNER, 1994, p. 183)

Para fazer qualquer tipo de proposta de mudança para os padrões escolares vigentes no sistema de ensino atual é preciso levar em conta – se assim concordarmos – alguns fatores tais como: recursos disponíveis, os principais agentes transmissores, cronogramas, fontes de pesquisa, políticas de interação com os pais e com a comunidade e o contexto geral ou a situação na qual esta transmissão de conhecimento ocorre. (ANTUNES, 1999, p. 109)

Para tanto, é preciso interromper um dos elos da cadeia já citada anteriormente para em seguida refazê-lo mais apropriadamente. Mais

apropriadamente porque nunca é demais lembrar que este é um processo dinâmico, que deve ser constantemente ajustado à realidade na qual se insere.

É preciso esclarecer que não se pretende aqui culpar a escola, ou os cursos de graduação em dança; aliás não cabe culpa, cabem responsabilidades pelas ações escolhidas e pela lentidão com que algumas estruturas têm reagido às transformações sociais pelas quais temos passado.

Por isso, talvez seja um começo, verificar e discutir a representação de dança embutida nos discursos pedagógicos dos professores responsáveis pela formação ofertada nas instituições de educação superior uma vez que, compreendê-la pode nos ajudar a explicar por que a dança ainda luta para se estabelecer como área de conhecimento.

O SENTIDO DO CORPO EM MERLEAU-PONTY

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) dedicou ao tema corporeidade intenso trabalho. Partindo da fenomenologia da percepção, insistiu no fato indiscutível de o corpo ser a referência permanente, o princípio biológico de referência ao mundo.

O homem constituiu o ponto central de sua filosofia no momento em que o cartesianismo já havia perdido forças e era possível passar do objeto ao sujeito e deixar de dividir o homem em duas substâncias incomunicáveis.

O pensamento de Merleau-Ponty modificou-se ao longo de sua vida filosófica; porém toda sua obra é perpassada por uma unidade: "a crítica radical à metafísica cartesiana que, separando o corpo do espírito, o sujeito do objeto,

instaurou uma cisão, cujos pólos extremos são representados, de um lado, pelo objetivismo da ciência, e de outro lado, por um idealismo filosófico”. (Ibid., p. 64)

Ao pedir auxílio à fenomenologia, para explicar a realidade humana sob uma nova perspectiva, concentrou-se no estudo das essências, por acreditar que todos os problemas poderiam ser solucionados pela definição das mesmas. A fenomenologia coloca as essências na existência e, por esta razão, a facticidade é o único meio de compreender o homem e o mundo.

No entanto, a noção de intencionalidade é a aquisição da fenomenologia que mais tem merecido atenção, uma vez que toda a consciência é consciência de alguém ou de alguma coisa. Será a partir da intencionalidade existencial que deveremos descobrir o homem e o mundo. (SÉRGIO, 1987, p. 87)

Inicialmente, a fenomenologia de Husserl, que atribuíra à consciência o poder de constituir o mundo e doar significados, influenciava fortemente o pensamento de Merleau-Ponty. Posteriormente, percebe-se uma passagem gradual desta perspectiva à ontológica.

Quando se afirma que “tenho consciência de meu corpo através do mundo” e “tenho consciência do mundo devido ao meu corpo”, Merleau-Ponty transfere da consciência para a relação corpo-mundo sensível o estatuto ontológico de doadora de significados. (GONÇALVES, 1994, p. 66). A relação homem-mundo é estabelecida em um contato direto com as coisas; são os nossos sentidos que nos revelam o mundo.

Na medida em que nossos sentidos se concretizam e se operacionalizam por meio do corpo vivo, podemos concluir que o corpo é o meio possível, para o homem, de percepção do mundo, com o qual tem uma relação de interdependência. É este organismo único que se submete ao fenômeno educativo

através de algumas práticas pedagógicas que têm a pretensão de ignorar esta qualidade perceptiva em favor de uma intelectualidade artificial. “A consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde é dador e nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o Mundo que está-aí”. (SÉRGIO, 1987, p. 90)

As relações espaço-temporais do fenômeno da motricidade humana são compreendidas por Merleau-Ponty também na perspectiva do ser-no-mundo: a motricidade como intencionalidade original – a procura intencional do mundo que o rodeia. Podemos afirmar que aprendemos um movimento ou adquirimos um hábito motor quando este foi incorporado ao mundo do corpo. A motricidade, ao permitir a evolução do corpo, é a verdade da percepção e, por extensão, do homem todo.

Na experiência do homem consigo mesmo há uma ambigüidade no que se refere ao fato do corpo ser, ao mesmo tempo, visível e vidente, sensível e senciente – a mão esquerda ao tocar a direita é tocante e é tocada na ação que realiza. Ao olhar as coisas a ao tocá-las, o corpo se percebe, ao mesmo tempo, como vidente e sensível. O que até então era um tributo da consciência – a reflexão – passa a ser realizada também pelo corpo em uma experiência sensível. “Aquele que põe o outro homem é sujeito percipiente, o corpo do outro é coisa percebida, o próprio outro é posto como percipiente. Trata-se de uma co-percepção”. (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 278)

A reflexão nunca abrange completamente a realidade, na medida em que a reversibilidade do vidente e do visível nunca é plenamente realizada, mantendo-a aberta a novas significações.

A unidade da experiência corporal, segundo Merleau-Ponty, só pode ser devidamente compreendida quando for superada a cisão sujeito-objeto. Admitindo-se que o corpo sinérgico não é um objeto nem a consciência seria a unidade sintética de uma multidão de “consciências de ...”, mas sim, esta se apóia e se sustém na unidade pré-reflexiva e pré-objetiva do corpo – a carne. (GONÇALVES, 1994, p. 69)

O pensamento, sem o corpo, tornar-se-ia indecifrável e inexpressável porque o corpo é condição **sine qua non** da própria condição humana. A motricidade, por sua vez, tem o poder de manifestar o corpo, dando-lhe sentido.

Desta forma, torna-se **mister** reavaliar nossas posturas pedagógicas dissociativas, bem como compreender a representação que os professores de dança possuem a respeito do corpo e da sua prática profissional, na tentativa de olhar o educando de uma forma mais sensível e perceptiva que lhe permita desenvolver suas potencialidades de modo criativo e inovador.

Sabe-se que muito deixou de ser escrito no que se refere ao ato de refletir sobre o sentido do corpo no pensamento de Merleau-Ponty. A questão da linguagem necessitaria de um espaço apropriado para ser discutida, no entanto, entende-se que estas linhas nos servirão de suporte como base teórica para discutir os dados obtidos na pesquisa de campo.

Este breve caminhar histórico-filosófico encontra sua justificativa na formalização e na mecanização dos movimentos corporais que se estendem às práticas desportivas e às manifestações artísticas que têm no corpo o meio de aquisição do seu conhecimento, bem como, o instrumento para comunicar sua mensagem.

DA CORPOREIDADE: O SIGNIFICADO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO

Discutir o significado da dança na educação implica em compreender inicialmente duas questões. A primeira: ninguém escapa à ação educativa; a segunda: a educação processa-se pelo corpo e não apenas pela mente.

Propor a dança como possibilidade ao processo educativo, baseia-se na constatação de que todas as atividades que fazemos – inclusive o pensar – é atividade corporizada.

Segundo MARTINDALE, citado por ASSMANN (1995, p. 105), nossa mente tem que situar, inicialmente, em termos espaço-temporais, qualquer informação sobre o mundo para, a partir daí, aprender algo acerca deste mundo.

Nossos sentidos se concretizam e se operacionalizam por meio do corpo vivo. Neste sentido, podemos dizer que o corpo é o meio possível, para o homem, de percepção do mundo.

No entanto, o corpo do homem não é qualquer corpo, mas necessariamente um corpo humano, que só é compreensível através de sua integração na estrutura social. (MOREIRA, 1995, p. 29)

Desta forma, pode-se dizer que a educação é muito mais um fenômeno humano do que um ato pedagógico na transmissão de um conteúdo programático.

A corporeidade existe através da cultura. Por isso, constata-se que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura. E as culturas, as ideologias e as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme. (ASSMANN, 1995, p. 72)

A sociedade atual parece estar despertando para necessidades, que só podem ser atendidas, se a corporeidade passar a ser considerada como referência

central na elaboração de um cerne de critérios para a educação, em geral, e para a formação em dança, em particular.

A ênfase no produtivismo, a habitação quase que exclusiva nos grandes centros urbanos, a sobrecarga a qual o corpo é submetido são algumas das situações que têm despertado essas necessidades.

ASSMANN (1995) pergunta: a partir de que cerne de critérios articulamos nossa visão pedagógica do ser humano?

É preciso compreender o corpo como uma corporeidade bio-social, ou seja, retomamos a questão de que a espécie humana só chegou a se constituir como tal pela concorrência simultânea de fatores biológicos e culturais.

Para que se efetive uma mudança de direção da educação e se possibilite à dança o exercício do seu princípio educativo, é preciso que sejam modificados os conceitos pré-definidos de aprendizagem.

Muitos avanços foram feitos nas críticas às visões mecanicistas do corpo. O que chama a atenção é que esses avanços parecem ter sido feitos por profissionais da área da educação, atingindo os profissionais da educação física e apenas iniciando sua discussão entre os da área específica de dança.

Isto pode ser comprovado pelas publicações, já lançadas por profissionais da área de educação física, que têm discutido uma nova abordagem para a educação física escolar. Têm levantado questões referentes inclusive a propriedade da expressão “educação física”, bem como discutido as diferenças entre as práticas desportivas e a educação motora. (SANTIM, 1987, p. 38)

Por enquanto, ainda não se tem uma teoria para a corporeidade. Tem-se explicações baseadas em conceitos e modelos, que ajudam a entender porque o modelo mecanicista é insatisfatório. (ASSMANN, 1995, p. 85)

Talvez, ainda não haja uma teoria de corpo que possa ser a referência para uma proposta de formação em dança, que atenda tanto os aspectos instrucionais quanto sociais e portanto, não consiga articular-se com a educação geral. É nesta medida que a dança pode resgatar a comunicabilidade da expressão humana, por meio de um projeto pedagógico para sua formação, que seja baseado na corporeidade.

A sugestão é que a dança tenha condições epistemológicas de se propor como possibilidade ao processo educativo, saindo dos poucos espaços reservados a ela no sistema escolar para uma participação efetiva e eficiente na relação educador-educando.

A abordagem metodológica da pesquisa pode ser caracterizada como sendo dialética. A partir da experiência prática na docência de ambos os cursos de graduação em dança pesquisados, buscou-se uma teoria que pudesse explicar a realidade da formação ofertada e suas conseqüências no exercício profissional em dança.

Os dados empíricos coletados por meio dos questionários foram interpretados à luz dessa teoria que fundamentou a pesquisa. A reflexão sobre o problema, permitida pela explicação dada pela teoria, resultou na compreensão da necessidade de uma ação que interfira na filosofia e na ideologia que perpassa a práxis da dança.

A construção do referencial teórico deu-se a partir da revisão de literatura especializada nos temas que se articulam neste trabalho de pesquisa. Dança, educação e corporeidade formam um tripé de sustentação teórica, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica para a discussão do que foi chamado de princípio educativo da dança.

A partir daí delimitou-se o campo de investigação para o levantamento de dados. Optou-se por trabalhar com os corpos docentes dos dois cursos de graduação em dança em funcionamento na cidade de Curitiba.

Esta opção foi feita com o objetivo de estabelecer a relação entre o discurso daqueles professores sobre a sua prática profissional, sua representação de dança e as características da formação ofertada.

Todos os professores foram solicitados como informantes da pesquisa, não sendo feita distinção entre professores da área específica de dança e

professores de disciplinas gerais. Intencionava-se descobrir se o grupo de professores que ministra disciplinas gerais iria interessar-se em colaborar com o estudo, pois este fato poderia ser um indicador do seu nível de participação nas discussões cujo tema é a dança. Resultado: apenas os professores que ministram disciplinas específicas da dança ou diretamente aplicadas a ela forneceram dados para o estudo.

Para isso, o questionário foi selecionado como instrumento de pesquisa de campo.

Para dar início à pesquisa de campo, foi aplicado um estudo piloto (ANEXO 1) do questionário proposto junto à alguns professores de uma das instituições de Educação Superior que mantém um dos cursos. Após análise das respostas obtidas, o instrumento de pesquisa sofreu pequenas alterações no sentido de facilitar a compreensão das perguntas, uma vez que o mesmo seria respondido à distância (ANEXO 2).

Os questionários foram então, enviados à coordenação do curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná acompanhados de correspondência explicativa (ANEXO 3) sobre o propósito do estudo. Aos professores do curso de Dança da Universidade Tuiuti do Paraná os questionários foram entregues em mãos acompanhados de uma carta com o mesmo objetivo (ANEXO 4).

O prazo para a devolução dos questionários foi de dez dias a partir da data de entrega dos mesmos. Durante este período foram feitos alguns contatos telefônicos e pessoais no sentido de garantir a colaboração dos professores no preenchimento dos mesmos. Ao final do prazo, de um total de 33 questionários entregues, 20 chegaram até os professores e destes, dez foram devolvidos fornecendo as informações que serão descritas e interpretadas no capítulo a seguir.

Os dados de identificação (ANEXO 5) que compõem a primeira parte do instrumento serão analisados quantitativamente com o objetivo de estabelecer um perfil dos profissionais informantes desta pesquisa.

As questões nº 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 serão interpretadas qualitativamente; as questões nº 3 e 5 serão analisadas quantitativamente e representadas por meio de tabelas.

As interpretações qualitativas serão ilustradas pela seleção de trechos das respostas fornecidas pelos professores para compor o contexto da discussão bem como oferecer uma idéia, ainda que aproximada, da forma de pensar a dança destes profissionais.

É interessante registrar que vários dos professores que foram contactados pessoalmente relataram dificuldades em responder ao questionário porque “nunca haviam pensado sobre tais questões”.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo foram obtidos por meio da interpretação das respostas fornecidas aos 10 questionários devolvidos da pesquisa de campo.

Esta interpretação pretendeu responder questionamentos referentes à:

- formação e titulação dos professores que atuam nos cursos de graduação em dança na cidade de Curitiba;
- relação entre o tipo de atividades pessoais preferidas durante infância e adolescência e a escolha profissional dos mesmos;
- objetivo na escolha pela graduação em dança;

- possibilidade de atuação dos profissionais egressos dos cursos de dança pesquisados;
- pontos fortes e fracos dos cursos de graduação onde ministram aulas;
- alterações curriculares consideradas mais necessárias na opinião dos professores;
- função da dança na sociedade e na formação do cidadão.

3.1.1 Perfil dos professores

Os professores que responderam ao questionário têm idade entre 27 e 47 anos e são todos do sexo feminino. Três pertencem ao corpo docente da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e sete ao da Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Quanto à formação: 5 são graduadas em Dança, 1 em Dança e Fisioterapia e 4 em cursos de outras áreas de formação (Educação Física, Matemática, Psicologia e Medicina).

Quanto à titulação: 1 é apenas graduada, 3 estão cursando especialização, 5 são especialistas e 1 está com o programa de mestrado em andamento.

Em média, estas professoras ministram aulas nestes cursos há 4 anos e 6 meses. É importante esclarecer que o curso da Faculdade de Artes do Paraná existe há 13 anos e o da Universidade Tuiuti do Paraná há 1 ano e 6 meses.

É interessante observar que apenas 2 professoras ministram somente 1 disciplina. As demais trabalham de 2 a 4 disciplinas sendo sempre uma delas uma

técnica de dança (balé clássico ou dança moderna) e as outras de áreas correlatas à disciplina prática. Este fato parece apontar para uma escolha por uma das técnicas ofertadas pelos cursos e, a partir desta, o desenvolvimento de conteúdos teóricos afins.

Isto também parece confirmar o desenvolvimento das teorias que fundamentam e explicam o conhecimento prático da dança a partir das experiências concretas empíricas que estas professoras vivenciaram nas técnicas de dança da sua preferência.

Todas as professoras que responderam ao questionário exercem atividades docentes em outras instituições de ensino: de educação superior, 2º grau profissionalizante e cursos livres. Ainda, apenas uma das professoras não exerce outra atividade profissional na área da dança, a saber: maitre de dança, ensaiador de dança, bailarino, coreógrafo e diretor de grupo de dança.

Esta constatação indica duas possibilidades: a necessidade de mais uma fonte de renda e o exercício de funções que, de um modo ou de outro, colaboram na manifestação da dança como espetáculo. Avançando um pouco mais, poder-se-ia dizer que os saberes acadêmicos e os saberes expressivos têm lugares distintos de produção.

3.1. 2 “Ouvindo” os professores

Brincadeiras de infância

Para levantar as referências que os professores tinham sobre a dança em suas histórias de vida optou-se por questionar:

Quais as brincadeiras de infância que recorda ter praticado com mais frequência?

“Cantigas de roda” (sujeito 04)

“Amarelinha” (sujeitos 03, 04 e 07)

“Pular elástico” (sujeito 06)

“Pular corda” (sujeito 07)

“Pega-pegas” (sujeito 07)

“Teatro de fantoches” (sujeito 04)

“Pique estátua” (sujeito 03)

“Teatrinho” (sujeito 05)

A intenção desta pergunta foi tentar identificar, nestas brincadeiras, preferências que se relacionassem com a escolha vocacional que viriam a realizar mais tarde.

Mais do que isso, tentou-se verificar se as brincadeiras preferidas incluíam a participação do corpo de maneira mais intensa e a existência de uma rede de estímulos ao redor destes sujeitos que permitisse a realização das brincadeiras desejadas.

Uma infância rica em experiências corporais no sentido estético e como atividade motora pode enriquecer o vocabulário da criança, desenvolver a atenção e, obviamente, ampliar a sua capacidade de usar o próprio corpo habilmente para propósitos expressivos bem como para a manipulação de objetos. (ANTUNES, 1999, p. 50)

Confirmando os depoimentos dos professores consultados, ANTUNES afirma que o estímulo a inteligência corporal-cinestésica pode ser promovido por

meio de atividades teatrais e circenses, de jogos tradicionais (amarelinha, bolinha de gude) e jogos mímicos. (p. 53)

Sugere ainda, a partir de estudos sobre Piaget, que a fase sensório-motora é a mais apropriada para a intensificação destes estímulos, do primeiro ao sexto ano de vida, prosseguindo até a idade mais avançada. (*Ibid.*, p. 53)

A partir da correlação entre as opções de jogos e brincadeiras praticadas e a escolha profissional realizada posteriormente, ou ainda, os interesses despertados por elas, pode-se estabelecer a importância dos fatores de estimulação tanto no ambiente doméstico quanto no escolar.

Essas observações poderão ser complementadas por meio dos depoimentos dados à próxima questão.

Essas experiências de infância são importantes não só na indicação de habilidades e preferências mas também na construção dos modos de conhecer do indivíduo em geral, e do futuro professor em particular.

A correlação entre histórias de vida e a atividade profissional escolhida é importante na medida em que as experiências de vida do futuro professor, a maneira pela qual constrói o seu conhecimento e a sua capacidade de continuar a construí-lo refletirão na sua atitude em sala de aula. (BECKER, 1993, p.11)

Neste sentido ainda, a hierarquia de valores estabelecida por ele ao longo de sua história de vida pode indicar, no caso do professor, seu caminho em direção a uma prática pedagógica ditatorial ou dialética.

Atividades extra-classe

Com o objetivo de explorar as referências de dança que os professores tinham em relação às suas atividades praticadas durante o período escolar, mas não necessariamente na escola, optou-se por formular a seguinte questão:

Quais as atividades extra-classe que você praticou durante o seu período escolar?

“Balé, música (teoria e prática), escolinha de artes plásticas, dança folclórica”. (sujeito 07)

“Natação, piano, inglês, balé, equitação”. (sujeito 09)

“Balé, ginástica olímpica”. (sujeito 08)

“Balé clássico, natação, francês, inglês, balé moderno – contemporâneo”. (sujeito 03)

“Balé, violão, dança folclórica, canto”. (sujeito 10)

Quando enumeram as atividades extra-classe preferidas durante seu período escolar, os professores indicam, ao menos, uma atividade esportiva, a prática de uma técnica de dança, aulas de música e o aprendizado de uma língua estrangeira.

É interessante aqui comentar a relação existente entre as categorias de atividades extra-classe listadas pelos professores e a relação entre as inteligências múltiplas por elas ali representadas.

Foram identificadas, de acordo com a tipificação de Gardner, atividades representantes das inteligências corporal-cinestésica, musical e lingüística. Percebe-se ainda, a articulação muito clara entre elas, a partir da caracterização de cada uma conforme indica ANTUNES. (1999, p. 111-113)

Esses profissionais tiveram a oportunidade de experienciar atividades que, possivelmente, não eram regularmente ofertadas nas instituições de ensino que

freqüentaram. Daí nota-se a necessidade de um poder aquisitivo razoável por parte de suas famílias bem como a preocupação com uma formação que ultrapassasse as fronteiras dos conhecimentos considerados essenciais.

Percebe-se então que um dos agentes responsáveis pela estimulação das inteligências e da experiência corporal – neste caso, possivelmente os pais – entendem que a educação se dá em locais menos formais que a escola e por meio de outras atividades não incluídas por ela em seus programas de ensino.

Ainda que as razões de pais e filhos no sentido da escolha e da realização destas atividades não tenham sido questionadas pelo instrumento de pesquisa, as mesmas podem ser consideradas indicadores da preocupação de uns e da preferência de outros por atividades que desenvolvam sua capacidade de comunicação por meio de outras linguagens.

Hoje, esse entendimento se dá também por parte da escola, que vem reformulando seus programas de ensino especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática.

Aquele elenco de atividades nos remete também à questão da formação em dança por duas razões: a primeira diz respeito ao conhecimento prévio de, pelo menos, uma modalidade de dança no momento de ingresso nos cursos de graduação; a segunda, diz respeito à busca de fundamentação teórica para este conhecimento prático que foi mencionada pelos professores como um dos motivos que os levaram a esta formação.

A articulação existente entre as brincadeiras de infância e as atividades extra-classe citadas pelos sujeitos da pesquisa, vem reforçar a coerência entre as motivações pessoais que levaram este grupo a escolher a dança como profissão e a

importância dos ambientes e dos agentes de educação no papel de promotores uma formação mais ecológica.

Ainda, os professores foram solicitados a numerar, por ordem de preferência, o tipo de atividade que mais gostavam de fazer na sua adolescência (ver TABELA 1). Os resultados confirmaram as escolhas feitas em relação às suas atividades extra-classe.

Escolhas profissionais

Para identificarmos as referências que os professores tinham sobre suas motivações pessoais no momento da escolha profissional, foi proposta a seguinte questão:

Qual a sua principal motivação ao optar pela sua atividade profissional?

“Amor à dança”. (sujeito 10)

“Paixão pelo desafio da criação e pelo papel de mediador entre aluno e professor”. (sujeito 04)

“Sempre amei a dança e meus pais sempre me incentivaram. É minha forma mais completa de expressão”. (sujeito 07)

“O amor pelo balé desde os 9 anos”! (sujeito 06)

“Influência doméstica (admiração paterna) → Medicina
Paixão → DANÇA”. (sujeito 02)

Quando questionados sobre sua motivação ao optar pela atividade profissional muitos professores indicam um envolvimento afetivo por seu objeto de estudo como principal razão para esta escolha. Isto pode ser um indicador que a realização pessoal tenha sido mais relevante nesta escolha do que a garantia de uma renda financeira confortável no futuro.

Não se tem dados suficientes para comprovar mas o fato de todas as professoras serem mulheres pode ter-lhes facilitado esse comportamento em relação a possíveis pressões familiares.

Na medida em que esta foi uma escolha movida especialmente pelo sentimento de “amor à dança”, devemos entendê-la no contexto das relações estabelecidas entre as duas questões anteriores.

TABELA 1 – Tipos de atividades preferidas

Ordem de preferência	Tipo de Atividade		
	esportiva	artística	outras
1º	01	05	02
2º	04	03	00
3º	02	00	04

3.1.3 Objetivo na escolha pela formação específica em dança

Para que graduar-se em dança

Para explicitarem seus objetivos ao buscarem a formação específica em dança os professores responderam à seguinte questão:

O que buscava na formação em dança especificamente?

“ O aprofundamento prático e teórico relacionado à área da dança com o objetivo de uma formação mais abrangente em relação às possibilidades de movimento corporal e das questões referentes à arte”. (sujeito 03)

“Mais conhecimentos corporais e extra-prática (matérias teóricas)”. (sujeito 06)

“Aprofundamento teórico-prático para a docência”. (sujeito 04)

“Um aperfeiçoamento técnico na dança moderna e clássica; a possibilidade de aprender outras técnicas; conhecimentos científicos acerca do movimento; aprendizado na produção, direção, iluminação de espetáculos”. (sujeito 09)

"Mais conhecimento corporalmente e conhecimento extra-prática (matérias teóricas)".
(sujeito 06)

Os professores graduados em dança foram questionados quanto ao seu objetivo na busca dessa formação tendo em vista que todos afirmaram ter praticado alguma técnica de dança durante a infância e a adolescência.

Pode-se deduzir, pelas características das escolas de dança existentes, que estes professores adquiriram um bom nível de habilidades técnicas e artísticas na arte da dança. Então, o que haviam ido buscar em um curso de graduação em dança ?

O grupo de professores indica, na sua maioria, o desejo de "adquirir" conhecimentos teóricos a respeito da sua atividade prática em dança.

Por meio destes depoimentos pode-se perceber que há uma consciência muito clara da diferenciação das fontes de conhecimento. A noção de prática está vinculada ao fazer; enquanto a de teoria, aos conteúdos que a universidade pretende transmitir. (BECKER, 1993, p. 35)

BECKER afirma ainda que:

"O conhecimento aparece, aqui, como tributário de uma fonte externa ao sujeito. A teoria vem de fora trazida pelo professor; não se questiona sobre sua origem. A prática é um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem; não se interroga a respeito de condições prévias. Os questionamentos, se existem, terminam por aí. Trata-se de uma concepção estática, empirista do conhecimento. " (p. 36)

Esta noção de conhecimento embutida nas respostas dos professores irá interferir no perfil das suas propostas para os cursos em que atuam. Essas propostas podem ser referentes às atividades selecionadas para o desenvolvimento

dos conteúdos das disciplinas sob sua responsabilidade até propostas que visem ao aprimoramento dos projetos pedagógicos dos referidos cursos.

As conseqüências mais claras disto são a desarticulação entre as disciplinas eleitas para compor o corpo de conhecimento destas formações bem como a desassociação destes conhecimentos com a realidade na qual estão inseridos.

Por outro lado, – dependendo do programa de ensino proposto pelos cursos de graduação em dança – esta busca pode ser exatamente a superação do paradigma da dança como técnica para a dança como área de conhecimento. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso um projeto pedagógico para estes cursos que operacionalize este conceito por meio das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ou seja, a relação entre o fazer e os conteúdos passa a ser significativa e o conhecimento entra em processo de construção e não de mera aquisição.

3.1.4 Possibilidade de atuação dos profissionais egressos dos cursos de dança pesquisados

Mercado de trabalho

Antes de discutir as respostas dos professores sobre a possibilidade de atuação dos profissionais egressos dos cursos nos quais ministram aulas é importante informar que ambos os cursos são Bacharelado e Licenciatura em Dança. Outras informações sobre o histórico destes cursos podem ser encontradas no capítulo de Fundamentação Teórica deste estudo.

Ao fornecerem suas respostas os professores afirmam que os alunos graduados em seus cursos podem atuar tanto na área artística, geralmente associada ao exercício da função de bailarino e de coreógrafo; quanto na área educacional, geralmente associada ao exercício da docência.

Isto pode ser observado nos depoimentos dados à questão:

Na sua opinião, em que áreas pode atuar um profissional egresso do curso de graduação em dança em que você ministra aulas?

“Bacharel – grupos de dança e companhias profissionais (bailarinos e/ou coreógrafos).

Licenciado – academias de dança (professor, coreógrafo) e escolas de 1º e 2º graus (professor, coreógrafo)”. (sujeito 04)

“Na docência e alguns podem atuar como bailarinos”. (sujeito 05)

“Um ‘bom’ e ‘regular’ bailarino.

Um bom profissional (licenciado)”. (sujeito 06)

“Como professores do ensino médio e academias de dança. Como bailarinos (uma pequena parte normalmente)”. (sujeito 07)

“Na área da educação, na área artística: como bailarino (quando com suficiente preparo, com condições p/ passar em audições) ou quando com condições de criar, produzir seus próprios espetáculos e coreografias”. (sujeito 09)

“As que dizem respeito as suas competências: nas áreas artística, educacional e terapêutica”. (sujeito 02)

“Toda área que envolve movimento corporal artístico, área coreográfica; área docente específica de dança, produção de espetáculos”. (sujeito 03)

“Dançar profissionalmente, ministrar aulas e coreografar, além de trabalhar na pesquisa e no desenvolvimento de teorias da dança”. (sujeito 01)

Em relação à possibilidade de atuação como bailarinos, a maioria dos professores do curso da FAP afirma que apenas uma parte de seus alunos poderia fazê-lo; outros poderiam atuar como bailarinos em companhias profissionais com características específicas. Os demais professores não levam em consideração essa possibilidade afirmando que os mesmos podem atuar apenas na docência.

Das 3 professoras do curso da UTP apenas 1 afirmou que os alunos ali graduados podem atuar como bailarinos. As respostas destes professores incluíram

uma outra área possível de atuação: a terapêutica; e ainda, unanimemente citaram a pesquisa como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalho.

É preciso entender qual é o conceito de “bailarino” que aparece por trás dos depoimentos deste grupo de docentes na medida em que afirmam que esta função só pode ser exercida por alguns.

Se o “bailarino” aqui considerado for o exímio executor de seqüências de movimento corporal complexas, previamente determinadas ou não, então estar-se-á retomando os ideais de arte que permearam o pensamento do século XVIII. Ficam estabelecidos portanto, padrões/modelos técnicos, corporais e artísticos *a priori*, que devem ser atendidos satisfatoriamente pelos estudantes de dança sob o risco de não estarem atingindo as condições mínimas para o exercício profissional desta função.

Do outro lado desta discussão encontra-se o professor que parece ter mais chances de sucesso – na opinião dos mesmos – no que se refere à sua empregabilidade. Podemos inferir então, que os alunos destes cursos poderiam ser professores uma vez que suas habilidades como bailarinos são insuficientes e que o mercado de trabalho é melhor para o ensino da dança.

Onde estaria a lacuna? No conceito de bailarino, no entendimento que o profissional da dança é aquele que “sabe dançar habilmente” e portanto, “quem sabe faz, quem não sabe ensina?” (MARQUES, 1999, p. 58)

“Este tipo de abordagem estaria reforçando a incapacidade e/ou falta de formação do professor para interpretar, criar, dirigir, produzir e, enfim, ingressar com qualidade e compromisso no mundo da arte propriamente dito. Será que não estamos correndo um segundo risco, o de fazer com que aquele que optou pelo ensino tenha de se resguardar de denominar ‘artista’, pois é antes de tudo um professor, ou então um ‘arte-educador’? Em contrapartida, muitos artistas nem sequer questionam a necessidade ou não de algum tipo de reflexão sistematizada na área de educação para que possam ensinar”. (*Ibid.*, p. 59)

A implicação mais direta disto, por meio da atuação do professor, é a separação dos mundos da arte e da educação.

Indiretamente, influenciará também os meios, os locais, os programas, as metodologias, os sistemas de avaliação e as referências bibliográficas escolhidos para “ensinar” dança aos seus alunos.

Ainda em relação, ao professor poder-se-ia discutir se este profissional estaria sendo preparado para atuar tanto no ensino de dança formal quanto no não-formal.

Estes papéis não precisam estar dissociados, sob o risco de que a própria prática docente desse profissional acabe excluindo de sua sala de aula o fazer eminentemente artístico: “nesses casos, são os exercícios corporais que preponderam, a capacitação física e emocional, em detrimento da vivência artística”. (*Ibid.*, p. 60)

3.1.5 Competências do profissional de dança

Para enumerar as competências desenvolvidas pelo profissional de dança no seu curso de graduação foi proposta a seguinte questão para os professores:

Na sua opinião, quais são as competências de um profissional egresso do curso de graduação em dança em que você ministra aulas?

“Têm competência para atuar em algumas companhias de dança (dependendo das características da companhia) como bailarino ou coreógrafo”. (sujeito 04)

“Ele tem competência para lecionar”. (sujeito 05)

“Professor, pesquisador, teórico”. (sujeito 02)

“...Pelo simples fato de ser muito difícil formar um bacharel em dança com competência suficiente para se tornar bailarino de uma companhia que possa remunerá-lo”. (sujeito 09)

Essas afirmações complementam a impossibilidade ou a limitação em relação às condições efetivas de um curso de graduação em dança educar bailarinos durante seu período de duração conforme já foi observado anteriormente.

A idéia de que a educação daquele “bailarino” que pode atuar em companhias de dança profissionais exige um período de oito anos, que a idade em que ingressam nesses cursos é entre 6 (seis) e 8 (oito) anos (para as mulheres) e que, dependendo da qualidade da formação ofertada e do seu próprio talento, estão aptos a candidatarem-se a uma vaga no mercado de trabalho por volta dos 17 anos de idade faz com que a educação deste “bailarino” em cursos de graduação em dança pareça impossível.

Em função destes depoimentos complementarem os debatidos na questão anterior não iremos rediscuti-los neste momento.

3.1.6 Pontos fortes e fracos

Para compreender os critérios e as referências utilizados pelos professores para a avaliação dos cursos em que atuam foi formulada a seguinte questão:

Na sua opinião, quais são os pontos mais fortes e os mais fracos do curso de dança em que você ministra aulas?

Pontos fortes: “a preocupação com a pesquisa e o encaminhamento do curso na direção da produção científica.” (sujeito 01)

“preocupa-se com a formação básica nas áreas técnica, criativa e pedagógica.” (sujeito 04)

“o departamento de dança possui pessoas com conhecimento e acima de tudo vontade de trabalhar.” (sujeito 07)

“: qualidade do corpo docente da área específica de dança.” (sujeito 08)

Pontos fracos: “a pouca ligação diretamente com o trabalho artístico, com o palco.” (sujeito 01)

“ainda está começando a alargar horizontes na área pedagógica. Precisa de mais interdisciplinariedade.” (sujeito 04)

“falta de integração das disciplinas e destas com a realidade da demanda atual”. (sujeito 07)

“: falta de engajamento de alguns professores das disciplinas que não são específicas da área de dança”. (sujeito 08)

Estes depoimentos podem ser considerados conseqüências dos referenciais já explicitados pelos professores participantes da pesquisa.

Como pontos fortes os professores indicam, na sua maioria, a alta qualidade do conhecimento dos profissionais da área de dança e, ao mesmo tempo, indicam a desarticulação entre as disciplinas específicas e as gerais que compõem o currículo dos cursos.

Tem-se a impressão de que se está praticando exatamente aquilo que é criticado em relação aos profissionais que não são da área e que têm trabalhado com dança no sistema escolar: a dissociação entre o artístico e o educacional. MARQUES afirma em seu artigo sobre a inclusão da dança nos PCN que a educação de profissionais nesta área do conhecimento é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino da dança nas escolas. (MARQUES, 1998, p. 86)

Os pontos fortes e fracos citados pelos sujeitos da pesquisa são a expressão da interrelação entre as referências de dança, conhecimento e profissional da área de dança na dimensão da graduação.

“Muitas vezes, as aulas de Didática e Prática de Ensino de Dança, obrigatórias nos cursos de licenciatura no Brasil para a atuação do professor no ensino básico, são insuficientes para desconstruir valores educacionais enraizados no futuro professor. A prática reflexiva que deveria ser trabalhada por essas disciplinas, a fim de pesquisar continuamente e desenvolver práticas pedagógicas significativas e problematizadoras, costuma se chocar com práticas corporais literalmente recebidas no próprio meio universitário. Assim, os cursos de licenciatura se vêem muitas vezes

impotentes frente a anos de incorporação (trabalho prático corporal) de outros sistemas de representação do corpo, da arte, do sujeito.” (MARQUES, 1999, p. 48)

Pelo conjunto das observações feitas até aqui pode-se reforçar a importância da reflexão sistematizada sobre os elementos que integram a linguagem da dança, o incremento da produção científica (teórica e prática) em dança e a superação de alguns paradigmas já insuficientes para dar conta da realidade atual.

Parece que ainda estamos no estágio do senso comum e não da consciência filosófica para emprestar palavras de SAVIANI. (1986, p. 10)

Para esclarecer de modo mais apropriado consonâncias e dissonâncias entre as suas propostas e as atuais discussões sobre dança, esta categoria necessitaria do estudo dos projetos pedagógicos destes cursos. Isto, no entanto, seria um outro objeto de estudo.

3.1.7 Alterações curriculares consideradas mais necessárias na opinião dos professores

Para indicar uma alteração curricular que os professores julgassem importante de ser implantada no curso em que ministram aulas, lhes foi proposta esta questão:

Se pudesse propor uma alteração curricular no seu curso de atuação, qual seria?

“Um currículo flexível que teria disciplinas básicas necessárias à formação de qualquer profissional da área de dança e disciplinas opcionais para a formação específica: bailarino, professor e teórico da dança”. (sujeito 05)

“Maior flexibilização curricular. Menor quantidade de disciplinas acessórias. Maior enfoque na educação escolar. Embasamento teórico-prático para a docência em ensino regular e especial ou regular com perspectiva de inclusão do aluno especial”. (sujeito 04)

“Matérias opcionais e eliminatórias”. (sujeito 06)

“Ofertar outras opções na área da dança. Na parte técnica, pesquisar os grupos étnicos e possibilitar a estes opções de aprendizagem como jazz, sapateado, em função da demanda da nossa sociedade”. (sujeito 09)

“Estágios no 4º ano em áreas como: educação especial, educação regular, educação artística”. (sujeito 02)

“A inclusão de trabalhos práticos nas disciplinas visto que muitos dos nossos alunos já são profissionais, muitos atuantes e não fazem, esta “ponte” entre o academicismo e o trabalho prático”. (sujeito 01)

Os professores foram questionados em relação a uma alteração curricular que considerassem importante para o curso de dança no qual atuam. Esta pergunta foi feita com o objetivo de investigar junto aos professores – que afinal são um dos atores deste processo – quais seriam os pontos considerados por eles como os mais críticos.

Os professores da FAP indicam o desejo de flexibilizar a grade curricular no sentido de reestruturá-la em um núcleo básico de disciplinas comuns e em núcleos específicos que incluíssem disciplinas que atendam às diferentes habilitações. Apontam também com frequência a necessidade de pensar o currículo interdisciplinarmente, bem como ofertar outras modalidades de dança que se afinem mais adequadamente às necessidades da sociedade atual.

Isto parece indicar que, no entendimento destes professores, apenas as técnicas de balé clássico e dança moderna não supram as necessidades da nossa sociedade. Não é possível saber quais são estas necessidades, podem estar se referindo ao mercado de trabalho ou às atuais linguagens da dança.

Alguns professores sugerem que sejam incluídas disciplinas que possam atender à formação destes profissionais para atuarem na educação em geral e na educação especial.

As professoras da UTP apontam para alterações bem definidas. Uma no sentido de ampliar as áreas de atuação do estágio supervisionado e outra no

sentido de incluir atividades práticas (sem explicar quais seriam), que permitam ao aluno fazer a aplicação dos conteúdos aprendidos nas disciplinas teóricas. Talvez por ser um curso recém implantado, muito jovem, ainda não tenha gerado em seus professores a necessidade de mudanças estruturais.

As sugestões de alterações curriculares presentes nos depoimentos apresentados, em ambos os cursos, estão atendendo, em alguns aspectos, a proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação em dança recém elaborada.

A flexibilização do currículo permitindo ao aluno uma formação de acordo com os seus objetivos; a articulação das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo aluno com as pré-profissionais, desenvolvidas no seu campo de atuação; a contemplação da pesquisa básica e aplicada; a experimentação de diferentes linguagens e a articulação entre os conteúdos são algumas das características sugeridas pela Proposta e indicadas pelos professores. (Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança (online), 1999, p. 7-8)

Ainda, a preocupação com a formação pedagógica vem de encontro à abertura deste espaço na escola regular nos níveis fundamental e médio. Esta área de atuação precisa ser ocupada por um profissional qualificado da área e não mais por um professor com formação polivalente. Para tanto, precisamos rever a qualidade do ensino ofertado nos cursos de graduação.

A intenção de mudança também é um indicador que, apesar de alguns referenciais de dança estarem anacrônicos em relação ao tempo presente, os professores percebem esta necessidade.

A discussão sistematizada pode ser a grande saída para um processo de mudança fundamentado e passível de realização.

3.1.8 A função da dança na sociedade

As duas últimas questões do questionário aberto se propõem a investigar como os professores entendem a função da dança na sociedade. Como é vista hoje e como deveria ser, na opinião deles. Para isto, os professores responderam, inicialmente, a seguinte questão:

Na sua opinião, qual é e qual deveria ser o papel da dança na sociedade em que é produzida?

“Ela é, hoje em dia, lazer e dá um pouco de cultura, mas deveria também ajudar na formação do indivíduo”. (sujeito 05)

“Forma de identidade cultural e fortalecimento desta cultura. Educação – no crescimento individual e auto-expressão. Desenvolvimento do senso crítico na apreciação da arte e no auto-conhecimento que a dança proporciona”. (sujeito 07)

“A dança pode ser um veículo para a promoção da emoção humana. Pode educar corpo e mente holisticamente e desenvolver espírito crítico, tão importante para a formação dos cidadãos”. (sujeito 04)

“A dança vem ocupando espaços na área da educação mas ainda com muita timidez. Na área artística deixa muito a desejar. Acredito que deva-se, com urgência, atender com mais eficiência a demanda da sociedade. Conhecer a realidade do nosso Estado e propor mudanças efetivas que possibilitem a um maior número de pessoas o interesse de ingressar em um curso de dança. Ela deve, em primeiro lugar, atender aos interesses da população, seja na área artística, educativa ou terapêutica”. (sujeito 09)

“A dança é produto cultural de pouca importância. Deveria ser produto cultural relevante na formação dos cidadãos capazes de atuarem como agentes de transformação e ampliação das humanidades nas civilizações de todo o planeta”. (sujeito 02)

Obviamente, a partir da fundamentação teórica explicitada, este estudo pressupõe que a dança tenha uma função na sociedade e possa contribuir na educação do cidadão.

Pelos depoimentos observados pode-se constatar que todos os professores entendem que a dança é mais do que uma das manifestações artísticas

do homem, mais do que uma forma de linguagem é um “novo” caminho para a compreensão da humanidade do homem.

Os depoimentos permitem observar que os professores estão tentando aplicar suas crenças pessoais em suas práticas profissionais. Pode-se perceber, pelas respostas dadas às questões sobre os pontos fortes e fracos do curso de graduação em dança no qual atuam (questão nº 8), a escolha de uma alteração curricular considerada imprescindível no curso em que atuam (questão nº 11) e ainda, sobre o papel social da dança (questão nº 12) e sua contribuição para a formação do cidadão (questão nº 13), um certo nível de coerência que pode levar à concretização de um novo projeto pedagógico para a dança nas instituições de Educação Superior.

Ao mesmo tempo, alguns destes sujeitos restringem as possibilidades de atuação profissional do aluno egresso dos cursos em que atuam.

Isto pode ser reflexo de que as observações dos professores são resultado da vivência dos problemas a eles propostos e não de uma reflexão. É importante esclarecer que reflexão e vivência são duas fases de um mesmo processo.

Na medida em que se afirma que a dança encontra espaço na educação do indivíduo, torna-se impossível não incluí-la como um caminho para o desenvolvimento de valores e conhecimentos necessários à felicidade do homem.

Para que a função social da dança se efetive é preciso difundir novas concepções de dança que orientem a sua prática nos ambientes onde ela tem lugar: escolas, academias, companhias de dança, instituições de educação superior, salões de baile, ruas, praças, teatros (convencionais ou não), lares e onde mais ela estiver.

A discussão da próxima categoria vem complementar as observações feitas até aqui.

3.1.9 A dança e a formação do cidadão

Para entender como os professores acreditam que a dança pode contribuir na educação do cidadão, foi formulada a seguinte questão:

Na sua opinião, a dança – como manifestação artística expressa pelo corpo – poderia contribuir para a formação do cidadão? De que maneira?

“Implementação de programas na área por instituições culturais e educacionais, públicas e privadas. Realização de programas que esclareçam e orientem sobre todas as vertentes desta área de conhecimento, principalmente as que atendam demandas específicas do cidadão regular. Popularização das atividades artísticas”. (sujeito 02)

“Na medida em que contribui para o desenvolvimento criativo e a auto-expressão. Motiva aspectos tais como a auto-estima, a auto-imagem e a auto-confiança importantíssimos para a formação plena de um cidadão crítico”. (sujeito 04)

“Por ser uma atividade que abrange o ser humano como um todo, trazendo-lhe benefícios nos domínios cognitivo, afetivo, social e motor, sua prática torna-se relevante para a formação do cidadão. Possibilita que o indivíduo conheça a si próprio e seja criativo em suas ações. Permite uma maior interação ativa com o mundo, manifestando seus sentimentos, valores, refletindo sua realidade por meio do corpo, que é seu principal meio de comunicação”. (sujeito 03)

“Auto-conhecimento, descoberta de potencialidades e desenvolvimento das mesmas. Desenvolvimento das capacidades motoras, intelectuais e de auto-estima. Forma de integração social, relacionamento. Desenvolvimento da crítica.” (sujeito 07)

Os depoimentos dos professores contemplam não apenas valores a serem desenvolvidos por meio da dança para uma formação integral do cidadão como sugerem algumas ações que operacionalizassem este conceito.

No que se refere aos conteúdos que podem ser desenvolvidos por meio da dança encontramos auto-estima, auto-imagem, auto-confiança, capacidades motoras e intelectuais, integração social e a crítica.

É interessante observar que estes conteúdos podem ser identificados – de acordo com a classificação de Gardner – com alguns tipos de inteligência por ele

listados. Desta forma, pode-se afirmar que a dança permite a promoção das habilidades das inteligências corporal-cinestésica, lingüística, intra e interpessoais e espacial, bem como oportuniza a articulação entre elas.

Ainda, tendo compreendido o homem como um organismo vivo integrado em um sistema de redes, não há possibilidade da exclusão da sua dimensão corporal do seu processo de formação.

Estas conclusões apresentadas pelos professores também estão de acordo com as suas sugestões de alteração curricular nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e com as possibilidades de atuação profissional do aluno egresso destes cursos. No entanto, está em desacordo com os referenciais de dança e conhecimento já discutidos anteriormente.

Mais uma vez entende-se que a reflexão sistematizada e um posicionamento crítico em relação às suas próprias práticas pedagógicas podem ser o caminho pelo qual os professores vão reconceituar a dança e os seus elementos constitutivos.

Os depoimentos sugerem ainda, meios ou veículos promotores da dança como fator contribuinte à formação do indivíduo, tais como a implantação de programas na área por instituições culturais e educacionais, públicas ou privadas.

O conhecimento da arte em geral, e da dança em particular na vida do ser humano pode contribuir para a distribuição mais igualitária de afetos, para o aumento da solidariedade e para a identificação mais apropriada do indivíduo com o seu ambiente cultural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações sentidas por mim no exercício profissional da dança foram sem dúvida as grandes fomentadoras deste trabalho. Não era possível que a dança tivesse uma função tão restrita como opção de lazer e entretenimento ou como uma técnica a ser dominada.

Em função disto, tentei compreender qual seria o papel dos cursos de graduação em dança no contexto brasileiro, a partir da experiência curitibana. Não parecia possível que sua função fosse apenas a “aquisição” de conhecimentos teóricos para melhorar o desempenho técnico em uma ou mais modalidades de dança. Havia uma lacuna ou uma má interpretação da dança como manifestação artística que não permitia que nós, profissionais da área, compreendêssemos as dimensões que estavam sendo ignoradas em função da filosofia de vida adotada nas nossas práticas pedagógicas.

Encontrar o paradigma da corporeidade e sua articulação com a educação foi o primeiro sinal de que seria possível propor um amplo fórum de debates sobre os caminhos que temos e os caminhos que queremos para dança como área de conhecimento.

A partir daí, outras discussões teóricas vieram somar-se a ele, construindo um conjunto de conhecimentos que gerava interfaces para a dança com outras áreas de conhecimento permitindo a sua participação no dia a dia do homem.

A recém inclusão da dança, como disciplina, no currículo do ensino fundamental e médio foi o fato que veio corroborar antigas desconfianças.

Ao tentar estabelecer a relação entre os cursos de graduação em dança ofertados em Curitiba e as novas noções de inteligência, corpo e sociedade deu-se a construção deste trabalho de pesquisa.

Está-se enfatizando a responsabilidade dos cursos de graduação em dança em relação à compreensão do papel social exercido por ela, porque acredita-se que a apropriação socializada do conhecimento científico depende das instituições de ensino de qualquer nível. (WACHOWICZ, 1991, p. 13)

Na medida em que os cursos de graduação são os responsáveis pela qualificação dos profissionais da área pareceu apropriado que as linhas de pensamento dos professores que atuam nos mesmos fossem conhecidas para identificar os fatores que pudessem estar presentes no perfil do profissional por eles formado.

Por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foi possível identificar conceitos, atitudes, compreensões e histórias de vida que representassem – concordantes ou discordantes – as teorias que fundamentam este trabalho.

A questão inicial proposta por ele acaba por articular as dimensões da formação em dança, a sua inclusão no currículo da escola regular e as experiências de vida dos professores pesquisados.

Pode-se reafirmar que a revisão de conceitos e noções que os sujeitos da pesquisa têm a respeito de dança e de educação por meio de uma reflexão sistematizada pode provocar a reação necessária à mudança nas estruturas nas quais os cursos estão inseridos.

Outrossim, as práticas pedagógicas destes professores poderão sofrer modificações por meio destas teorias aplicadas ao concreto experimentado por eles.

Se as práticas pedagógicas forem modificadas, as competências e as habilidades do profissional por elas formado serão reflexo direto da mesma. Na seqüência, a atitude deste profissional no exercício da sua função provocará alterações, diretas e indiretas, na sociedade em que atua.

É neste processo, que é possível rever a educação em nível superior dos profissionais da dança na cidade de Curitiba. Ao trabalharmos com a teoria das inteligências múltiplas, com o paradigma da ecologia profunda, com a concepção de que o corpo é o meio possível para o homem ser no mundo, poder-se-á reafirmar a dança como disciplina necessária no sistema escolar vigente.

Entende-se, ainda, que as instituições de Educação Superior, por suas próprias características são o espaço adequado para este repensar a dança como área de conhecimento e a partir dele conceber uma educação em dança articulada com a bio-socialidade do homem.

5. ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

1. Quais as brincadeiras de infância que recorda ter praticado com mais frequência?

2. Quais as atividades extra-classe que você praticou durante o seu período escolar?

3. Quais os tipos de atividades que mais gostava de fazer na adolescência:

esportivas ()

artísticas ()

outras () _____

4. Qual a sua principal motivação ao optar pela sua atividade profissional?

5. Na sua opinião, seu curso de graduação ofereceu uma formação:

a) ótima ()

b) boa ()

c) razoável ()

d) insuficiente ()

6. Em que área desejava desenvolver seu trabalho profissional ao concluir sua graduação?

7. O que buscava na formação profissional em dança especificamente?

8. Na sua opinião, quais são os pontos mais fortes e os pontos mais fracos do curso de graduação em dança em que ministra aulas?

9. Na sua opinião, quais são as habilidades de um profissional da dança egresso do curso de graduação em dança em que ministra aulas?

10. Na sua opinião, em que áreas pode atuar um profissional da dança egresso do curso de graduação em dança em que ministra aulas?

11. Se pudesse propor alguma alteração curricular no seu curso em que ministra aulas, qual seria?

12. Na sua opinião, qual é e qual **deveria ser** o papel da dança na sociedade em que é produzida?

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO**

1. Quais as brincadeiras de infância que recorda ter praticado com mais frequência?

2. Quais as atividades extra-classe que você praticou durante o seu período escolar?

3. Enumere, por ordem de preferência, o tipo de atividades que mais gostava de fazer na adolescência:

esportivas ()

artísticas ()

outras () _____

4. Qual a sua principal motivação ao optar pela sua atividade profissional?

5. Na sua opinião, seu curso de graduação ofereceu uma formação:

a) ótima ()

b) boa ()

c) razoável ()

d) insuficiente ()

6. Em que área desejava desenvolver seu trabalho profissional ao concluir sua graduação?

Obs.: a questão nº 7 deve ser respondida somente pelos profissionais graduados em dança.

7. O que buscava na formação profissional em dança especificamente?

8. Na sua opinião, quais são os pontos mais fortes e os pontos mais fracos do curso de graduação em dança em que ministra aulas?

9. Na sua opinião, quais são as competências de um profissional da dança egresso do curso de graduação em dança em que ministra aulas?

10. Na sua opinião, em que áreas pode atuar um profissional da dança egresso do curso de graduação em dança em que ministra aulas?

11. Se pudesse propor **uma** alteração curricular no seu curso de atuação, qual seria?

12. Na sua opinião, qual **é** e qual **deveria ser** o papel da dança na sociedade em que é produzida?

13. Na sua opinião, a dança – enquanto manifestação artística expressa pelo corpo – poderia contribuir para a formação do cidadão? De que maneira?

ANEXO 3

Curitiba, 09 de fevereiro de 1999.

À
Faculdade de Artes do Paraná
ATT Profª. Rosane Gonçalves de Almeida Torres
Coordenadora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança
Nesta

Prezada Professora:

Como é de vosso conhecimento, estou em fase de elaboração e redação do meu trabalho de dissertação como crédito parcial para a obtenção do grau de mestre no programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Para tanto, uma das etapas deste trabalho é a aplicação deste instrumento de verificação junto aos professores dos cursos de graduação em dança da cidade de Curitiba. Por esta razão, estou enviando à Vossa Senhoria questionários que, peço o favor, deverão ser distribuídos e respondidos pelos seus professores para o enriquecimento da minha pesquisa.

Tendo em vista o fato de que pesquisas na nossa área de atuação serem poucas e, ainda, por acreditar que o fortalecimento da nossa comunidade acadêmica poderá contribuir significativamente para nosso reconhecimento profissional, fico certa do seu empenho na aplicação deste instrumento de pesquisa.

Agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos

Profª. Gylia Meister Dib

Telefones para contato:
(041) 323-3455
(041) 968-7256

ANEXO 4

Curitiba, 09 de fevereiro de 1999.

À
Universidade Tuiuti do Paraná
ATT Profª. Léa Resende
Professora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança
Em Mãos

Prezada Professora:

Como é de vosso conhecimento, estou em fase de elaboração e redação do meu trabalho de dissertação como crédito parcial para a obtenção do grau de mestre no programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Para tanto, uma das etapas deste trabalho é a aplicação deste instrumento de verificação junto aos professores dos cursos de graduação em dança da cidade de Curitiba. Por esta razão, estou enviando à Vossa Senhoria um exemplar que, peço o favor, seja respondido e devolvido no Campus Schaffer no escaninho onde consta meu nome até o dia 19 deste mês.

Tendo em vista o fato de que pesquisas na área de dança serem poucas e, ainda, por acreditar que o fortalecimento da nossa comunidade acadêmica poderá contribuir significativamente para nosso reconhecimento profissional, fico certa do seu empenho na resposta à este instrumento de pesquisa.

Agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos

Profª. Gylian Meister Dib

Telefones para contato:

(041) 323-3455

(041) 968-7256

ANEXO 5

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Instituição: _____

Curso (em que ministra aulas): _____

Disciplinas que ministra:

Disciplina(s)	Teórica	Prática	Série

Há quanto tempo ministra aulas neste curso? _____

Atividades docentes desenvolvidas fora da Educação Superior: _____

Atividades profissionais desenvolvidas fora da área da docência: _____

Qual a sua formação acadêmica?

a) curso(s) de graduação: _____

b) curso(s) de especialização: _____

c) programa de mestrado: _____

d) programa de doutorado: _____

e) programa de pós-doutorado: _____

Obs.: _____

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Editora Vozes, 4. ed., 1999.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Editora Vozes, 7^a ed., 1993.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Online). Brasília: MEC/SEF. Disponível: www.mec.gov.br (1997/1998).
- BRASIL, Secretaria de Educação Superior. **Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança** (Online). Brasília: MEC/SEF. Disponível: www.mec.gov.br (1999).
- BRUHNS, Heloisa T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1994.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2. ed., 1994.
- FARO, Antônio José. **A dança no Brasil e seus construtores**. Rio de Janeiro: FUNDACEN, 1988.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 4. ed., 1997.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 4. ed., 1980.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 4. ed., 1994.
- GONÇALVES, M^a Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir. Corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1994.

- GRAY, Judith A. **Dance instruction: science applied to the art of movement.** Champaign: Human Kinetics Books, 1989.
- GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2. ed., 1995.
- H'DOUBLER, Margaret N. **Dance: a creative art experience.** Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 3. ed., 1985.
- KATZ, Helena. **"Um. Dois. Três. A dança é o pensamento do corpo."** São Paulo, 1994. (Tese de doutorado) Programa em Comunicação em Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento.** São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LAPIERRE, A. e AUCUNTURIER, B. **A simbologia do movimento. Psicomotricidade e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, Isabel de A. Para não dançar. **Revista Educação**, São Paulo, Nº 210, Ano 25, p. 68, out. 1998.
- _____. **Ensino de dança hoje. Textos e contextos.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- MARKONDES, Elaine de. **Estudo preliminar dos cursos de graduação em dança no Brasil.** Manuscrito não publicado. 1996
- MERLEAU-PONTY, Maurice. "O Olho e o Espírito". In: **Os pensadores: Merleau-Ponty**, São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1975.
- _____. "O Filósofo e sua Sombra". In: **Os pensadores: Merleau-Ponty**, São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1975.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANTIM, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Liv. Unijuí Ed., 1987.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno.** São Paulo: Editora Brasiliense, 10ª ed., 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.
- SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Compendium, 1980.

SMITH-AUTARD, Jacqueline M. **The art of dance in education**. Londres: A & C Black, 1994.

THOMAS, Helen. Do you want to join the dance? Postmodernism/poststructuralism, the body and dance. In: MORRIS, Gay (org.). **Moving Words. Re-writing dance**. New York: Routledge, 1996.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus Editora, 2. ed., 1991.