

O LUGAR DA DANÇA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FORMAL EM FORTALEZA

ISABEL MARIA DE ARAUJO BOTELHO

A descoberta do mundo é uma exploração motora.
(Dionísia Nanni, 1998)

A dança é prazer e arte, é meio de expressão e linguagem, é sagrado e profano, integra reinos fantásticos e reais, percorre a história do homem como representante ativo entre fatos e conseqüências, é a morte e a vida, é o abandono e a plenitude.

A dança, como expressão de sentimentos, como demonstração de fé, como informação e cultura, como história viva de povos que transcorre o tempo, compõe mudanças e recria idéias e práticas do corpo, exerce uma anterioridade histórica que trata da evolução humana em todos os aspectos de sua relação, onde corpo, alma e pensamento são inteiramente unívocos.

Dizer que o corpo, enquanto corpo, é capaz de arte, é mostrá-lo como corpo-pensamento. Não mais como pensamento preso num corpo que é pensamento. Tal é a função da dança: o corpo-pensamento se mostra sob o signo evanescente de uma capacidade para arte. [...] Se a capacidade do corpo, do mesmo modo que a capacidade da arte, é a de mostrar o pensamento nativo, esta capacidade é arte infinita, e o corpo que dança é ele mesmo infinito (BRUNI, apud DANTAS, 1999, p. 23)

Dizer que dança é vida, é corpo-pensamento, é dizer que dança e educação são correlacionais e inseparáveis em nossa evolução como aprendizes, desde os tempos primórdios, anteriores a civilização, até os atuais onde a razão e o instinto convivem em acordo com as mais diversas formas de relações humanas. Entende-se então que a educação pelo movimento, facultado pela dança educação, constitui fator essencial para que o homem desenvolva suas capacidades, habilidades e possibilidades de expressão e convívio, caracterizando um aprendizado sensorial, embora não mecânico e técnico como anteriormente recomendava-se, mas o aprendizado da percepção de si no espaço.

A experiência do corpo próprio (corpo consciente de suas capacidades, dimensões e limites), fixa o espaço na existência, onde o espaço não é o invólucro do corpo, espaço e corpo coexistem, então o corpo “é no espaço” e não apenas está no espaço. Assim a espacialidade do corpo é o desdobramento de seu ser de corpo, como esboça Pronsato em “O corpo-espaço na arte da dança” a partir de Merleau Ponty.

Relacionar o corpo-espaço na dança com a educação é a busca da reação do próprio sobre o externo, pois sendo o espaço parte do próprio, o que caracteriza o externo? Seria o tempo? Merleau Ponty argumenta que se o corpo é no espaço é também no tempo, unificando neste corpo presente, passado e futuro, entre memórias, influências e expectativas.

O corpo-espaço-tempo recorre a si e ao outro para dinamizar a construção do movimento. Tudo é contextualizado e as realizações são estímulos a novas inserções, ou seja a história é movida pela ação corpo-espaço-tempo.

Pensar o sentido do ensino de dança na contemporaneidade implica entendê-lo não como repetição, lembrança, mas como um processo de ‘ana’, um processo de análise, anamênese, analogia e de anamorfose (MARQUES, 1999)

A Dança na Escola Hoje

A modernidade, segundo T. Coelho (1995), nos traz a possibilidade de romper com ideais passados e propor novos olhares sobre o mesmo campo, novos olhares sobre conteúdos e métodos, os quais nos envolverão em uma atmosfera de pesquisa e aprendizagem, de construção e desconstrução de imagens e crenças. Assim é a dança hoje, a experiência do corpo em movimento, é corpo e mundo.

É corpo e pensamento dispondo de um conceito que amplia as possibilidades técnicas desde que a estética não seja limitada e sim interativa. É arte contemporânea

[...] é um espaço de ações extremamente móveis, não categorizáveis, um sistema de relações entre o convencionalismo artístico e não artístico, entre o artístico e o técnico-industrial, entre o artístico e o reflexivo, entre a vida e a arte (FAVARETO 1985 apud MARQUES, 1999).

Enquanto isto, a dança na escola revive o Iluminismo, quando a crítica e a razão são fatores exteriores e a sala de aula é sustentada pelo raciocínio lógico e cartesiano e a noção de tempo-espaço não se integra à relatividade proposta pela nova expectativa do viver.

A tradição educativa positivista, hegemônica ainda hoje em nossas escolas, advoga uma educação racional, abstrata, individualista, em que os educandos evoluem por suas próprias potencialidades. Entendendo-se ainda potencialidade como capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase a idéia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo (MOREIRA, 2001)

A Escola é espaço de integração de conceitos e culturas. A corporeidade é expressa por meio da cultura, portanto a relação corpo-educação, por intermédio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura, por consequência, da história, onde as ações humanas refletem-se como princípios ativos na construção histórica e cultural de um povo.

Em correlação, a dança busca ocupar e consolidar seu espaço de ação através da reflexão de seus atuais conceitos, a fim de elaborar seus conteúdos, métodos e objetivos questionando, refletindo e incorporando sua essencialidade para a formação do homem.

Nesse sentido, necessitamos despertar nos profissionais da área, provenientes de cursos variados, a inquietude da transformação, diante da importância de uma coerência entre formação e prática de ensino da dança escolar, numa perspectiva de reestruturação dos conceitos de corporeidade e educação motora dentro da escola.

A partir desta perspectiva, poderemos esperar reconhecimento ao valor inestimável que a dança dispõe à sociedade, pois ainda em Nanni,

A linguagem corporal através da dança registra o real, o simbólico, o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário permeado pelo corpo real.

Na busca de uma sociedade, ou melhor, de um educando que se compreenda como ser cidadão, ser participante,

ser ativo, criador, consciente de sua força motriz na comunidade e em sua própria história.

[...] inexistente qualquer momento histórico isento de um discurso sobre o corpo. Isso porque é preciso atentar tanto para o que se fala quanto para o que se cala[...] (FOUCAULT in MORAES, 2001 p.153)

Como pensar uma educação onde o educando não conhece seu corpo e suas capacidades? Como isso será refletido na ação histórica?

Segundo os objetivos gerais dos PCNs, nossa educação deve primar pela cidadania como participação social e política, posicionamento crítico e responsável para mediar conflitos e tomar decisões coletivas, conhecer as características fundantes do Brasil, valorizar a pluralidade sociocultural, perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, conhecer e cuidar do próprio corpo, buscando a sua saúde e a saúde coletiva, saber utilizar diferentes linguagens como a corporal, questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los. Para tanto, seria necessária uma responsável reformulação de nossa ação como educadores e como eternos aprendizes.

Vive-se um momento de importantes questionamentos sobre a formação de educadores e educandos no contexto da escola formal, desde a educação infantil à universitária. É neste sentido que, incluir a arte neste movimento de reorganização curricular (MOREIRA, 1997) faz-se necessário, visando a almejada integração corpo – pensamento, corpo – espírito, entendendo o homem como ser uno, almejando reconstruir sob novas expectativas de mudanças, uma escola mais saudável, prazerosa e aberta a possíveis descobertas, as quais nos dispomos como formadores e como formandos.

A Dança e a Educação

A Dança perpassa a história repleta por beleza, sensações, verdades, modelos de corporeidade, de domínio do corpo e pensamento, traduzem-se em evolução e revolução em momentos críticos da história como no início da modernidade, na busca por linguagens próprias e originais (COELHO, 1995). Contrapõe-se às guerras civis, militares

e também pessoais, trabalhando para que o homem despertasse para o corpo como fonte de prazer e conhecimento, não só utilizado para a locomoção espacial, mas também temporal e social (GARAUDY, 1973). A mudança de paradigmas não se atrela somente ao domínio da mente, mas do comportamento, englobando o corpo e a comunicação com o mundo, natureza, espírito e sociedade.

Tantos foram os nomes que doaram suas vidas as novas formas de pensar o corpo, desde o Renascimento até a Modernidade, a dança se transfigura e rompe conceitos estéticos ultrapassados, ganhando um corpo mais condizente com sua época, embora muitas vezes não conseguindo despir-se totalmente das ideologias dominantes que docilizam, castram e materializam o corpo e as idéias (Foucault, 1968), sua expectativa era de sempre ir além, muitas vezes ir além até mesmo do próprio corpo.

Em Fortaleza a história do referido corpo na dança, ainda procura alicerces de sustentação e reconhecimento. A formação de profissionais não está incluída no ensino superior, senão apenas como opção em algumas licenciaturas afins, ou informalmente em escolas tradicionais no ensino de técnica clássica ou jazz, salvo algumas inclusões de técnica de sapateado ou técnicas modernas.

A cena coreográfica contemporânea, no entanto, mergulha na experimentação de movimentos ou dramaturgicamente, sem deixar a desejar à grandes centros de produção de dança do Brasil, o que demonstra que a produção local capta a idéia de corpo-espaco-tempo mesmo sem a fundamentação acadêmica, mas constitui-se em uma busca pessoal, a qual se revigora a cada nova iniciativa estética.

A Dança nunca esteve distante da Educação, embora só agora, seu olhar se volta com maior preocupação sobre o tema, pois percebe-se que na Educação está a chave para a desmistificação do espontaneísmo ou da rigidez da técnica, e para a experiência da plenitude do corpo e pensamento, tendo o conhecimento de si e do outro como alicerce para agir no espaço-tempo e nas adversidades impostas pela lógica atual.

[...] nada é objetivo que não tenha sido primeiro subjetivo. A subjetividade é que permite alcançar a objetividade, assim quando uma trajetória é percorrida em busca do fenômeno, graus de objetividade serão alcan-

çados. Não se trata aqui de uma objetividade pura, mas sim de uma objetividade em progresso, por que há sempre um interrogar.. Haverá então verdades múltiplas que são as possibilidades do fenômeno mostrar-se no seu estado perspectival e é na intersubjetividade que se obtém a reflexão mais precisa sobre o fenômeno. É a subjetividade que vai permitir a objetividade. (MARTINS, apud BARRETO, p. 29)

Sendo a arte uma manifestação cultural humana, a mesma é englobada historicamente pela ação do ensino e aprendizagem, passando por uma diversidade de tendências, princípios e métodos. Durante o século XX evoluímos da concepção tradicional de educação para a concepção escolanovista, onde o aluno ascende do papel de passivo receptor de conteúdos ao papel ativo de construtor, criador e crítico.

Algumas tendências deste século a serem destacadas são a "livre expressão" fundamentada por Robert Read em 1940, inserida nos PCNs com o objetivo de estimular o desenvolvimento criador, através de disciplinas como Canto Orfeônico, Música e Trabalhos Manuais, dispensando a Dança e ao Teatro apenas o papel de animação de festas e datas comemorativas. Outra tendência destacada é o "espontaneísmo" seguindo correntes modernas, em detrimento à técnica e a forma, experienciando novos modelos de criação, imprimindo a obsessão pelo original, pela negação do estilo predominante (na dança vê-se os Pioneiros citados por Garaudy, 1973 – Isadora Duncan, Mary Wigman, Martha Graham, Doris Humphrey, Rudolf Laban etc. também participando deste momento) e pela multiplicidade estética em busca de uma linguagem própria, segundo Teixeira Coelho em *Moderno e Pós-Moderno* (1995).

Seguindo as tendências, em 1961, a LDB substituiu o Canto Orfeônico pelo ensino da Música e a falta de formação específica de arte – educadores faz com que o mercado seja ocupado por professores de outras áreas, ou seja, viramos o século e o Estado do Ceará mantém a mesma situação, os arte-educadores vem de formações em música, letras, pedagogia e história.

Em 1970, John Dewey, nos EUA propõe que o ensino da arte se dê a partir das experiências do aluno, levando-

o a buscar meios de dar forma aos sentimentos, idéias e imagens, o que resulta no Brasil em uma aproximação do ensino da arte na escola ao que se realizava fora dela, promovendo-se nas escolas, festivais musicais e teatrais, às vezes competitivos. Em 1971, é incluída na LDB a Educação Artística como “atividade educativa” e não como disciplina, o que resultou numa proposta de polivalência entre 1970 e 1980, exigindo que o professor de Arte integrasse em seu trabalho os conteúdos: artes plásticas, dança, teatro e música, mesmo que superficialmente o que desencadeou uma decadência na evolução das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas.

Só após o Movimento de Arte, desenvolvido no Brasil em 1980, o ensino de Arte-Educação foi considerado pelo PCNs obrigatório como componente curricular. Vimos aqui, que historicamente o ensino da arte é permeado por perdas e conquistas que ainda não consolidaram o modo como o ensino da arte vigora em nossas escolas.

Reverendo a era medieval, a qual configurava um corpo ignorado, coberto, preso, impedido de amar um outro corpo que não a Deus, nota-se claramente avanços na concepção de corporicidade do Renascimento, quando o corpo é inserido em um discurso aberto, erótico e às vezes desaforado sobre ele mesmo. A Contra-Reforma, empreendimento forte de controle social, reage a modernização do conceito de corporicidade através de estratégica repressão. Segundo Foucault citado por Regis de Moraes, numa época de “racionalismo obsessivo e prepotente”, que se segue até o século XX, prosperaram esforços combinados à fazer uma reabordagem do tema corporal numa dimensão espiritual versos material, a qual no decorrer dos anos depara-se com a dimensão natural, levando em conta planos visíveis e invisíveis sobre a própria matéria e os fatos. Amplia-se o interesse pelo corpo e pensadores como Gabriel Marcel, Merleau-Ponty, Arnold Gehlen inauguram a idéia de “corpo como forma de existir”, no latim, *ex sistere* pode ser entendido como “colocar-se fora de si, significar, comunicar-se”, é corpo-pensamento, é forma de existir e estar presente no mundo de modo humano.

Durante todo este período a Dança circula entre o sagrado e o profano, nas margens da realeza e do plebeu,

da elite e do operário, chegando ao povo na forma disciplinada do balé clássico ou espontânea do popular. Por volta de 1930, Isadora Duncan, pioneira da dança moderna desprende-se, corpo e pensamento, deste modelo ultrapassado, racionalizado do movimento e traça caminhos para encontrar o movimento orgânico, contextualizado pela circunstância econômica, social e humana, de descrença e busca pela liberdade de ação e expressão.

Junto com Isadora vieram Ted Shawn e Ruth Saint dennis, Martha Graham, Mary Wigmam, Doris Humphrey e Rudolf Laban, o qual vem sendo revisto e aplicado com bem mais aprofundamento de seus Sistema de Análise do Movimento¹ escrito durante a II Guerra Mundial, hoje divulgado com maior amplitude, só agora chega aos limiares da educação, quando já experimentado com eloquência no que se refere a Dança Artística, levada aos palcos por criadores e bailarinos no mundo inteiro.

Considerações Finais

A arte e no caso em questão a dança, é historicamente subjulgada e marginalizada em meio as expectativas escolares, o que respalda a não oferta da mesma no ensino superior em Fortaleza até que haja algo relevante historicamente, que supere a inércia vigente e eleve a esfera cultural algo tão significativo que não se possa esconder ou ignorar, apenas deixar as vistas do povo.

A educação rompe com antigos paradigmas curriculares mas não abrange as artes como fonte de pesquisa ou como acervo de conceitos, técnicas e conhecimentos. A arte no ensino superior em Fortaleza não passa de opção de auxílio as transversalidades ou interdisciplinaridades, não alcançando o reconhecimento necessário para formar formadores, sejam eles professores ou artistas, estes últimos como possíveis contribuintes para renovações democráticas futuras e associáveis a questões educativas, sociais ou mesmo estéticas.

¹ Sistema de Análise do Movimento: A diferenciação de um esforço específico é possível porque cada ação consiste em uma combinação de elementos de esforço que provém das atitudes das pessoas que e move seguindo os fatores de movimento, peso, espaço, tempo, fluxo. RUDOLF LABAN – Dança Moderna Educativa, p. 15.

Nossos educadores são abandonados ao ensino formal da arte, sem conseguir cumprir as expectativas impostas, pôr um conhecido vácuo, vazio, abismo entre sua formação e a aplicação da mesma, e mais, pôr sua própria história de convivência com a arte e a escola.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARRETO, Débora. *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. São Paulo? Autores Associados, 2004.
- BRASIL (Ministério da Educação e Cultura). *Educação artística*. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, v. 6, 1997a.
- _____. *Educação Física*. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, v. 7, 1997b.
- COELHO, Teixeira. *Moderno e pós-moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- DANTAS, Monica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 1999.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Tradução de Antônio Guimarães Filho. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.
- PRONSATO, Laura. *O Corpo-espaço na arte da dança*. *Cadernos da Pós-Graduação*, São Paulo: UNICAMP.
- MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flavio. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2002.
- NANNI, Dionísia. *Dança educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.