

O ENSINO DE DANÇA NO BRASIL: EM QUAL REALIDADE NOS ENCONTRAMOS HOJE?

ALEXSANDER BARBOZZA DA SILVA

Artista da Dança Pernambucana, Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Arte/Educação pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI), Mestrando no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA) e Professor de Dança/Arte do Colégio da Polícia Militar (Recife). Tenho me dedicado a pesquisas sobre a História do Ensino de Dança Escolar Brasileiro, Currículo e Formação de Professores em Dança - abarbozza@outlook.com

PROFA. DRA. RITA AQUINO

Artista de dança e professora da Escola de Dança da UFBA, PPGDança e PRODAN. Doutora em Artes Cênicas, Mestre e Especialista em Dança pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces - aquino.rita@gmail.com.

RESUMO

Este estudo dançante/educativo tem como objetivo apontar tendências do Ensino de Dança no contexto escolar brasileiro na atualidade. Deste modo, cabe ressaltar que estas reflexões foram construídas durante nosso período na graduação e especialização, posteriormente ampliadas com a nossa inserção no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA), por intermédio das disciplinas e atividades realizadas no mencionado programa. Sendo assim, organizamos o referido trabalho em três ensaios expressivos, que foram intitulados como: (1) O Ensino de Dança Racionalista; (2) A Dança e seu ensino Empirista e (3) Os processos de ensino-aprendizagem em Dança Interacionista. Foi possível identificar a presença das diferentes concepções filosóficas na atualidade, como resultado, torna-se fundamental a reflexão de como os processos de ensino-aprendizagem em Dança podem dialogar com as questões emergentes dos corpos nos dias de hoje.

Palavras-chave: Ensino de Dança Escolar; Concepções filosóficas; Dança/Educação.

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO: “EI PESSOAL, VAMOS FORMAR UM CÍRCULO PARA INICIARMOS A AULA?”

É pensando criticamente a prática de hoje
*ou de ontem que se pode melhorar a
próxima prática.* (FREIRE, 2020, p.40)

Acreditamos que as formulações do educador e recifense Paulo Freire (1921-1997) são extremamente oportunas para preconizar o que este texto se propõe a realizar: refletir criticamente acerca das correntes sócio filosóficas que regem as diversas propostas de ensino-aprendizagem em Dança na atualidade brasileira. Sendo assim, vale ressaltar que não é nosso interesse elaborar outras propostas de Ensino de Dança e nem catalogar as existentes. Mas, analisar a construção histórica e filosófica destas proposições de aprendizagem em Dança, percebendo como elas coexistem no mesmo interstício, na perspectiva de compreender as correlações estruturam o Ensino de Dança no contexto escolar brasileira na atualidade.

Posto isso, é nossa vontade identificar os caminhos trilhados pelos processos de ensino-aprendizagem em Dança percebendo os limites e fragilidades, com efeito, oportunizando o deslocamento da realidade posta. Para que, assim, consigamos avistar as possibilidades do futuro que estamos construindo.

Nesta perspectiva, as professoras Adriana de Farias Gehres e Ana Paula Abrahamian de Souza nas referidas obras *Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou na construção de corpos fractais* (2008) e *Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino* (2010), indicam-nos que a Dança e seu ensino se encontram alicerçados em três correntes filosóficas, são elas: Racionalista/Objetivista; Empirista/Subjetivista e Interacionista.

Essas concepções filosóficas nos permitem entender que a Dança e seu ensino são saberes situados em contextos sociais, culturais e políticos. Por este fato, as formas de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística mudam de acordo com os anseios da sociedade, contextualizados no tempo e no espaço.

Consideramos que este escrito pode servir como mola propulsora nas reflexões da formação inicial de professores em Dança, juntamente com os artistas-docentes que atuam na área, proporcionando percepção e aprofundamento teórico nas concepções que cercam os fazeres

dançantes/educativos. Deste modo, poderá servir também como base para elaboração de outras propostas de Ensino de Dança.

Portanto, este estudo dançante/educativo se encontra estruturado em três ensaios expressivos: (1) O Ensino de Dança Racionalista; (2) A Dança e seu ensino Empirista; e (3) Os processos de ensino-aprendizagem em Dança Interacionista. Por fim, apresentaremos nossas considerações no âmbito deste trabalho.

I. ENSAIO EXPRESSIVO: O ENSINO DE DANÇA RACIONALISTA

Ao nos referirmos às teorias racionalistas, a professora Chauí em sua obra *Convite à Filosofia* (1995) nos sinaliza que esses pressupostos já eram demonstrados por Platão (427-347 a.C) por meio do conceito **Inatismo**, os quais foram retomados posteriormente na modernidade pelas ponderações do filósofo francês René Descartes (1596-1650), um dos grandes responsáveis pelas projeções Racionalistas/Objetivistas.

Em suma, os escritos de Descartes indicavam o racionalismo como único caminho para chegar à verdade. Nesta perspectiva, o filósofo francês defendia que as pessoas nascem com ideias/intuições racionais¹, porém que precisavam ser educadas pela razão. Com efeito, Descartes organiza o método cartesiano, estruturado em quatro etapas: (1) A evidência; (2) Análise - Divisão; (3) A Síntese - Ordem e a (4) Enumeração - Revisão (BATTISTI, 2010).

As artistas-docentes Gehres (2008) e Souza (2010), nos mostram que estas teorias filosóficas influenciam a Dança e seu ensino, organizando-as em dois modelos: Tradicional e Científico (Dança como Movimento e Dança como Arte). Este primeiro, encontra-se assentado nos ideais da Arte Iluminista, acreditando assim, que a obra é um objeto a ser contemplado.

Por isso, teve seu início longe dos “sistemas públicos de escolarização desenvolvendo-se, geralmente, em cursos e academias privadas reservadas aos abastados” (GEHRES, 2008, p.21). Nessa perspectiva ocidental, a Dança e seu ensino estavam reservados à elite, fazendo parte exclusivamente das atividades complementares para formação de burgueses e nobres. No que tange aos processos de ensino-aprendizagem

1 Por intermédio das obras *Discurso do Método* (1973) e *Meditações Metafísicas* (2000), Descartes argumentava que o espírito humano possui três tipos de ideias que se diferenciam segundo sua origem: Ideias Adventícias; Ideias Fictícias e as Ideias Inatas.

desta linguagem artística, eram construídos por meio do ensino de técnicas, tendo como finalidades a formação de bailarinos/dançarinos (Dança Clássica/Dança de Salão) e o adestramento dos corpos femininos.

O segundo, por sua vez, se subdivide nas ideias do Ensino de Dança como Movimento e como Arte. De acordo com as autoras, essas propostas surgem em torno das observações pedagógicas da Dança, desenvolvidas especialmente entre os diálogos das instituições de Ensino Superior com as da Educação Básica. A Dança como movimento, “ênfatisa os aspectos anatomo-fisio-psico-cinesiológico do movimento, expressos nos comportamentos observáveis do homem/mulher que dançam” (GEHRES, 2008, p. 21).

Nesta estrutura, os processos de ensino-aprendizagem em Dança são compartimentalizados e direcionados exclusivamente ao desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras. Para Souza (2010), essa convicção se aproxima das práticas realizadas por profissionais de Educação Física.

Por outro lado, os fazeres envolvidos pelas premissas da Dança como Arte, são organizados na execução, criação e apreciação. De certo modo, para Gehres (2008) esses processos são bem aceitos pelos programas governamentais e da educação, conseqüentemente a Dança e seu ensino são contemplados no currículo, alicerçadas desse modelo.

Corroborando com esta afirmação, no texto *Concepções do Ensino de Dança na BNCC do Ensino Médio: Avanço, Permanências ou Retrocessos?* (BARBOZZA; VITAL; AQUINO, no prelo), percebemos que a Base Nacional apresenta uma hegemonia do modelo racionalista (científico), exposto anteriormente. Para esses artistas-docentes, este fato se configura como um retrocesso para a luta do Ensino de Dança escolar em nosso país, visto que o documento não contempla as demandas de nosso tempo-espaço.

A Dança e seu ensino, desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's, 1997) e agora na Base Nacional, continuam sendo abordados nos componentes curriculares Arte e Educação Física. Paradoxalmente, em um único documento (BNCC) são fomentados processos de ensino-aprendizagem em Dança racionalista, numa perspectiva da Dança como Movimento e como Arte. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva de criar traduções dos documentos para um diálogo mais efetivo com as realidades locais pode ser uma estratégia para romper com essa inconsistência curricular.

Convém salientar que, no momento atual, estes processos racionalistas na Dança e seu ensino ocorrem de forma latente em diferentes

espaços educativos, sejam formais, não formais e informais. Em nosso entendimento, a presença dessa noção de forma ingênua pode sinalizar um ato petrificante nas possibilidades emancipadoras dos processos de ensino-aprendizagem desta linguagem artística. Principalmente, porque restringir os estudantes a uma educação em Dança acrítica impossibilita o diálogo com as questões socioculturais que envolvem os fazeres dançantes/educativos.

A seguir apresentaremos como foi construídos os processos de ensino-aprendizagem empiristas e quais ponderações filosóficas abarcam essas concepções.

II. ENSAIO EXPRESSIVO: A DANÇA E O ENSINO EMPIRISTA

Como citamos anteriormente, neste ensaio expressivo iremos pontuar acerca das correntes filosóficas empiristas, como elas contribuem para as reflexões do Ensino de Dança empirista e quais são suas contribuições em solo brasileiro.

Segundo Chauí (1995), os princípios empiristas surgem em confronto aos ideais racionalistas defendidos por Platão e depois por Descartes. Por outro lado, para a autora é possível identificarmos rastros empiristas no raciocínio do filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) e que na modernidade ganha outras conotações com os escritos dos filósofos inglês John Locke (1632-1704) e do britânico David Hume (1711-1776), este último conhecido como o teórico do empirismo radical.

Em resumo, esses pensadores acreditavam que os seres humanos nascem como uma *“tábula rasa”*, isto é, como uma folha em branco, e que por intermédio das experiências, das sensações (por meio dos sentidos) com o mundo, encontrariam caminhos para construção do conhecimento.

Conforme Gehres (2008), estas definições filosóficas se desenvolvem na Dança e em seu ensino por meio das premissas revolucionárias da dançarina norte-americana Isadora Duncan (1877-1927) e do professor-pesquisador austro-húngaro Rudolf Laban (1879-1958), juntamente com a reformas educacionais tendo como noção os apontamentos do filósofo John Dewey (1859-1952). Estas compreensões chegam ao Brasil no início da década de 1940, centralizando de início na região sudeste, a qual foi sendo consolidada por diferentes artistas-docentes brasileiras e estrangeiras.

Em grande medida, os processos de ensino-aprendizagem em Dança ocorriam pelos estímulos dos sentidos, da improvisação e de seus elementos (peso, espaços, formas etc.). Nota-se ainda que essas práticas tinham como cerne evidenciar a contribuição do Ensino de Dança para formação de pessoas conscientes de seu corpo, expressivas e criativas.

Cabe destacar que os processos de Ensino de Dança empiristas, em solo brasileiro, foram de extrema importância para nos revelar o papel e importância desta linguagem nas instituições de Educação Básica. Outro ponto interessante é que a formação inicial de professores em Dança teve sua construção também nos pressupostos empiristas da Dança e seu ensino.

Todavia, esses ideais ainda se mantêm em supremacia na atualidade, um exemplo disso, é que estamos estudando Laban na formação docente, sem reconhecer o contexto onde suas ideias foram construídas, assimilando suas contribuições para pensar os processos de aprendizagem em Dança em nosso país. Sem sombras de dúvidas, reconhecemos a contribuição do professor austro-húngaro para o campo da Dança e sobretudo para o ensino desta linguagem artística.

Em nossas análises historiográficas, acompanhamos os escritos de Marques intitulado *Corpo, Dança e Educação Contemporânea* (1998), identificando que as práticas de Ensino da Dança dispostas nestas concepções filosóficas compreendem o corpo de forma universal e extremamente capacitista. Porém, elas nos permitiram romper com alguns paradigmas acerca do ensino desta linguagem artística, como: (1) vislumbramos o viés educativo da Dança; (2) que existem outras formas de se ensinar esta linguagem artística, além da técnica; (3) modificar a mentalidade arraigada que a Dança é uma forma de expressão para as mulheres (neste momento, referia-se à concepção de gênero associado ao sexo biológico).

Aproveitando o momento oportuno, é importante pontuar que as propostas de Dança desenvolvidas por Maria Fux se encontram vinculadas a estas premissas. No entanto, alguns episódios na vida desta artista-docente argentina levaram a abarcar em seus processos de ensino-aprendizagem, os corpos com e sem deficiência. Para melhor aprofundamento da temática aqui apontada, *Maria Fux e suas Propostas de Ensino da Dança para Educação Formal* (BARBOZZA, DAMASCENO, no prelo).

Apesar disso, acreditamos que é importante pontuarmos a contribuição do filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), que desenvolveu

a teoria do criticismo, configurando-se como um pensamento elaborado a partir da fricção dos escritos racionalistas e empiristas. Seus pressupostos foram extremamente importantes, visto que chegou a romper com a disputa de pensamentos entre os teóricos racionalistas e empiristas. Para Kant, a experiência e a razão andam juntos, como ações que se completam. O referido tema é abordado de forma aprofundada em seu livro *A crítica da Razão Pura*.

Logo abaixo, indicaremos como os estudos interacionistas se desenvolveram, suas ideias e proposições para o Ensino de Dança no Brasil. Com efeito, percebendo quais caminhos conseguimos descortinar a partir deles.

III. ENSAIO EXPRESSIVO: OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA INTERACIONISTA

Conforme apontamos acima, nesse ensaio expressivo iremos abordar as teorias interacionistas que surgem com a tentativa de romper com as concepções filosóficas modernistas, as quais foram exibidas nos ensaios anteriores. Nesta perspectiva, Gehres (2008) nos mostra que a construção dessa linha de pensamento se deu a partir da incorporação dos pressupostos da Dança e seu ensino, com os elementos propostos pelos estudos pós-modernos: o fim das metanarrativas, oposição ao universalismo, a valorização da diferença cultural e a denúncia das microfísicas do poder.

Em conformidade a esse raciocínio, no trabalho de Souza (2010) constatamos que em grande escala o Ensino de Dança interacionista se deteve em ampliar as ideias defendidas por Laban. Como consequência, Gehres (2008) aponta a contribuição e propostas das artistas-docentes Valery Preston-Dunlop (1988), Taylor-Shapiro (1998a, 1998b, 1996), Susan Stinson (1998, 1995) e a brasileira Isabel Marques (2003, 1999, 1996), como indicativos da corrente interacionista.

Desta maneira, as produções de Marques nos estimulam a alcançar reflexões profícuas acerca da complexidade que envolvem os processos de ensino-aprendizagem em Dança, expondo tendências de como romper com as concepções modernas.

Ao criar um diálogo entre os pressupostos de Laban e Paulo Freire, Marques nos conduz a um caminho sem volta, o qual, evidencia a contribuição e importância deste conhecimento na/para formação de

peças, que se posicionam de forma crítica ao se deparar com episódios de violências sociais. A princípio, chegou a elaborar a proposta **Textos e Contextos da Dança** (MARQUES, 1999) e, posteriormente, ampliou os pensamentos e desenvolveu o **Caleidoscópio do Ensino de Dança** (MARQUES, 2010).

Em síntese, poderíamos dizer que estas propostas têm como base pensar em processos de Ensino de Dança a partir do contexto do estudante e suas relações com o mundo. Em sua obra *Interações: Crianças, Danças e Escola* (MARQUES, 2012), a autora nos expõe a necessidade de pensarmos critérios para as escolhas de repertórios, com base nas seguintes perguntas: (1) O que esse repertório/dança permite que as crianças aprendam acerca da Arte?; (2) Sobre si mesma e a respeito do outro?; e, por fim, (3) Ao dançarem esse repertório, o que elas/eles aprenderam sobre o mundo?

Ainda que o livro indicado acima seja direcionado para crianças e a construção de corpos lúdicos e cênicos, em diálogo com a cena social. Suas sinalizações reflexivas apontam para construção de um Ensino de Dança consciente do seu papel social e consistente em suas teorias.

Apesar disso, parece-nos que os estudos de Marques são interpretados em grande medida pelos/pelas artistas-docentes como conhecimento predominantemente teórico, inviabilizando assim o viés co-imbricado de teoria e prática em suas propostas dançantes/educativas. Em nosso entendimento, é provável também que os escritos de Marques tenham destaque pela abrangência de suas produções, mas faz-se necessário aprofundamento em relação a sofisticação e criticidade de seus estudos. Por este fato, a formação inicial de professores em Dança - a BNCC - e as propostas de aprendizagem dessa linguagem artística, encontram-se distantes dos pressupostos indicados por esta autora.

Pode-se notar que as proposições de Marques chegam na formação inicial e continuada de professores, elas estão como referência em diferentes artigos, monografias, dissertações e teses. No entanto, pouco se é falado como poderíamos materializar suas propostas de Ensino de Dança nas escolas, ou pensando como elas podem servir como bússola para elaboração dos currículos de Dança. De certo modo, acreditamos que de alguma forma temos receio de rompermos de vez com os princípios do racionalismo/empirismo, que já estamos acomodados neles há tanto tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto fica perceptível identificarmos as divergências teóricas do Ensino de Dança em nosso país, especificamente em nosso período, uma vez que conseguimos identificar a presença das concepções filosóficas (Racionalista; Empirista e Interacionista) na Dança e seu ensino, na atualidade. A aparição dessas correntes na realidade sem um aprofundamento necessário, pode nos levar a paralisar, regredir e principalmente, nos impedir de refletir processos de ensino-aprendizagem em Dança que dialoguem com as questões que estão emergentes nos dias de hoje em nosso país.

Em nosso entendimento, é necessário avançarmos em relação às correntes modernas na direção do reconhecimento e valorização dos marcadores sociais de gênero, classe social, sexualidade, raça e se baseia em um pensamento capacitista, que universaliza os corpos. Na conjuntura política em que vivemos no país é inadmissível pensarmos em processos de Ensino de Dança que não considerem esses tópicos, pois eles são essenciais para pensarmos em uma educação através da Dança politizada, emancipadora, transgressora e revolucionária.

Outro ponto para refletirmos é que a existência ingênua dessas concepções filosóficas no mesmo lapso temporal, cria uma realidade que impossibilita idealizar um futuro para os processos de ensino-aprendizagem em Dança. Visto que, a sensação é como se os/as artistas-docentes em Dança tivessem andando por três caminhos diferentes, porém todos esses caminhos formam um único círculo. Enquanto não decidirmos fissurar esse círculo, estaremos no mesmo lugar, pensando da mesma forma, elaborando currículos e propostas em Dança engendrados em um tempo, que não é o presente e nem o passado.

Sem sombras de dúvidas, reconhecemos o surgimento de diferentes iniciativas que nos possibilitam vislumbrar caminhos de ruptura, visto que as mesmas se encontram distante desse círculo. Por esta razão não ganham a visibilidade necessária, todavia, a existência dessas iniciativas nos proporciona perceber o que existe para além desse circuito, isto é, outras formas de fazer-pensar a Dança e seu ensino.

Uma das formas de fissurar o círculo seria aprofundarmos nos estudos de Marques, já que eles podem nos servir como bússola indicando-nos direções de como romper com os discursos racionalistas/empiristas da Dança e seu ensino. Contudo, acreditamos que as investigações dos estudos de Marques precisam andar juntos com as pautas e teorias dos

movimentos - grupos sociais. Assim, conseguiremos pensar em uma educação em Dança que viabilize a transgressão da branquitude, as narrativas da elite econômica, da cishetéronormatividade, do patriarcado, sexismo, da exclusão das pessoas com deficiência e da ideologia gordofóbica.

Nesta direção, decidimos finalizar o nosso trabalho com as seguintes perguntas: Que Ensino de Dança desejamos no futuro? Como pensar em estratégias pedagógicas em Dança que afirmem a presença dos corpos das mulheres, dos negros/negras, das gays, das travestis, que acolha a realidade da classe trabalhadora e das pessoas com deficiência?

REFERÊNCIAS

BATTISTI, César Augusto. **O Método de Análise Cartesiano e seu Fundamento**. Revista Scientiae Studia, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 571-96, 2010.

BARBOZZA, Alexander; DAMASCENO, Letícia. **Maria Fux e suas Propostas de Ensino da Dança para Educação Formal**, no prelo.

BARBOZZA, Alexander; VITAL, Bárbara N; AQUINO, Rita F. de. **Concepções do Ensino de Dança na BNCC do Ensino Médio: Avanço, Permanências ou Retrocessos?**, no prelo.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora: Ática, 1995.

FERREIRA, Vitor Vieira. **Utopia e Distopia no século XXI e Pós-modernismo**. PAPÉIS: Revista do Programa de Pós-graduação em estudos de linguagens - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), vol. 19, n. 18, p. 64 -82. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ªed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GEHRES, Adriana F. **Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais**. Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

MARQUES, Isabel Azevedo. **A Dança no Contexto: Uma Proposta para educação contemporânea**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo (USP), 1996.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Corpo, Dança e Educação Contemporânea**. Revista Pro-posições: Campinas, 1998.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Linguagens da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações: Crianças, Danças e Escola**. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

PRESTON-DUNLOP, Valery. **A handbook for Dance in Education**. London: Logman, 1998.

SOUZA, A. P. A. de. **Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). 2010.

STINSON, Susan. Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In: SHAPIRO, Sherry. **Dance, Power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education**. Champaign: Human Kinetics, 1998.

STINSON, Susan. **Uma pedagogia feminista para dança da criança**. Pro-posições. Vol. 6, 3 (18), p. 77-89: Campinas, 1995

TAYLOR-SHAPIRO, Sherry. **Dance, Power and Difference: critical and feminist perspectives on dance education**. Champaign: Human Kinetics, 1998.

TAYLOR-SHAPIRO, Sherry. **Toward transformative teachers: critical and feminist perspectives in dance education**. Pro-posições, n. 9, p. 35-45: Campinas, 1996.

TALONE, Vittorio da Gamma. **Distopias presentes, passadas e futuras: os monstros da sociedade**. Sociologias, Porto Alegre, ano 20, n 49, p. 368-380. 2018.