



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE BORGES

**O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA FORMAL:
UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS ACADEMIAS DE BALÉ EM
ESCOLAS PRIVADAS DE SALVADOR**

**Salvador
2012**

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE BORGES

**O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA FORMAL:
UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS ACADEMIAS DE BALÉ EM
ESCOLAS PRIVADAS DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Isabelle Cordeiro Nogueira

**Salvador
2012**

B732 Borges, Luciane Sarmento Pugliese

O ensino da dança na escola formal: uma análise da inserção das academias de balé em escolas privadas de Salvador / Luciane Sarmento Pugliese Borges. - Salvador, 2012.

107 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Isabelle Cordeiro Nogueira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança, 2012.

1. Dança. 2. Academias de balé. 3. Ensino privado. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. II. Nogueira, Isabelle Cordeiro. III. Título.

CDU 793.3:37.058

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE BORGES

**ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA FORMAL:
UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS ACADEMIAS DE BALÉ EM
ESCOLAS PRIVADAS DE SALVADOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança,
Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Isabelle Cordeiro Nogueira – Orientadora _____
Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Kathya Maria Ayres de Godoy _____
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Estadual Paulista

Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli _____
Doutora em Dance Education pela Temple University, Philadelphia, PA (USA)
Universidade Federal da Bahia

Ao meu pai Luis Antônio de Araujo Pugliese, por ter me ensinado que devemos fazer tudo na vida com muito amor, dedicação, honestidade e simplicidade. Um homem que ama e cuida dos seus 8 filhos com a máxima paciência e dedicação até hoje. Obrigada Pai, sem você eu não teria chegado até aqui.

À minha querida e Bela mãe, Marlene Sarmiento Pugliese, que sem ela eu não seria a mulher guerreira e forte na qual venho me construindo. Mesmo não estando presente entre nós, com seu colo, abraço, beijo carinhoso e suas palavras firmes para que eu continuasse buscando meu caminho, estará sempre na minha vida. Sem ela ao meu lado eu não seria a bailarina, artista, mãe, professora, mulher... , pois tudo que me tornei vem dessa grande mulher. *Nunca se esqueça, nem um segundo, que eu tenho o amor maior do mundo. Como é grande o meu amor por você.*

E a você Gabi, que é o espetáculo mais maravilhoso que mamãe já produziu. Obrigada filho, por existir.

AGRADECIMENTOS

À Escola de Dança, por ter me mostrado o caminho no qual sigo até hoje, por ter me ensinado a construir passos do meu conhecimento e o respeito à profissão que escolhi. O meu percurso nesta Escola deu todo o sentido para a minha vida.

À Isabelle Cordeiro Nogueira, pelo respeito, dedicação e afeto e por acreditar, incentivar e orientar este estudo.

Ao Programa de Pós-graduação em Dança (PPG-DANÇA) da UFBA por promover o espaço para a produção acadêmica na área da Dança.

Às professoras do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA: Adriana Bittencourt, Leda Muhana, Fabiana Britto, Jussara Setenta, Lenira Rengel, Helena Katz, Lúcia Mattos, Jussamara Moura, e aos professores que fizeram parte do meu caminho de dança: Betti Grebler, David Iannitelle, Fafá Daltro, Edleuza Santos, Neuza Saade, Lia Rodrigues, Beth Rangel, Lúcia Lobato, Saja, Cida Linhares, Nelma Seixas e Carla Leite, Carlinhos Moraes, Cristina Gonçalves, Cinthya Gonçalves e Marília Nascimento.

À Capes por apoiar a realização desta pesquisa.

Às escolas privadas de Salvador, às academias de balé, às professoras e diretoras que concordaram em participar deste estudo e contribuir para a produção acadêmica em Dança, no âmbito da Educação.

Aos queridos funcionários da Escola de Dança, Rachel Provedel, Vilminha, Liane Santiago e Cézar Pinto, sempre dispostos a me ajudar, e também ao querido Ivan, músico e guerreiro que esteve sempre ao meu lado.

Aos meus queridos e tão amados irmãos: Eliane (Lika), Ana Cristina (Kita), Cristiane (Kiki), Marcelo, Maurício, Luis Antônio e Luis da França. Obrigada, família linda, por todo o amor de vocês.

Em especial a Cida Lopes que foi uma grande amiga nos momentos mais difíceis, sempre de forma tenra, carinhosa e objetiva.

Aos queridos colegas de sala de aula, da Cia. Tran Chan, da Cia. Novos-Novos e aos meus alunos pela força, amizade e sinceridade.

E agradeço a Deus por ter colocado no meu caminho Isabel, onde pude encontrar no seu colo um carinho de mãe, madrinha e uma luz. Sua presença em minha vida tornou-me uma mulher ainda mais forte. Obrigada minha mãe aqui da terra.

Então o ensino da dança na escola não deve fixar-se na formação de bailarino, mas se relacionar imediatamente com a vida das crianças, como parte integrante da educação delas.

Márcia Strazzacappa e Carla Morandi

Não decore passos, aprenda um caminho.

Klauss Vianna

RESUMO

Este estudo consiste em fomentar uma análise crítico reflexiva acerca do aprendizado da prática do balé clássico no âmbito educacional privado, através de parcerias entre escolas privadas e academias de balé de Salvador. Buscou-se promover uma discussão crítica sobre o aprendizado de um modelo de dança com conteúdos pré-estabelecidos. Viu-se que a dança no contexto da escola privada não está sendo tratada de acordo com o que promulgam os PCNs/Arte (1998), que enfatizam os conteúdos a apresentar pressupostos éticos, estéticos e políticos na formação do cidadão. Para a pesquisa foram selecionadas cinco escolas privadas que fazem parceria com academias de balé, no intuito de se analisar o porquê do balé clássico permanece sendo a prática de dança preterida nesse contexto. Assim, refletiu-se a possibilidade de propostas de dança que trabalhem aspectos criativos e transformadores, não atrelados a uma lógica de certezas, mas centrada no aluno, partícipe do seu processo de construção de conhecimento. Para fundamentar a discussão dos aspectos conceituais e construir o aporte teórico da pesquisa, foram consultados vários autores e textos, dentre os quais vale destacar as ideias de corpo/sujeito *encarnado* de Denise Najmanovich (2001); a teoria de *corpomídia* de Helena Katz (2005); a noção de educação problematizadora defendida por Paulo Freire (2010), assim como os estudos de Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006), e Isabel Marques (1996; 2003); a teoria da complexidade desenvolvida por Edgar Morin (2002) e Pedro Demo (2002) e o conceito de autonomia de multidão apresentado por Isabelle Nogueira (2008). Nas conclusões desta análise, apresenta-se a noção de aprendizagem de dança como processo, investigação e experiência resultantes de trocas ininterruptas entre corpo/ambiente.

Palavras-chave: Dança. Academias de balé. Ensino privado.

ABSTRACT

This study is for encourage a critical reflective analysis about the learning of classical ballet practice in private education, through partnerships between private schools and ballet academies in Salvador. We sought to promote a critical discussion about the learning of a dance model with predetermined contents. It was seen that dance in the context of the private school is not being treated according to what promulgates PCNs/Arte (1998), who emphasize the contents to present ethical, aesthetics and political assumptions in the formation of the citizen. For the search were selected five private schools that make partner with ballet academies, in order to analyze why the classical ballet remains being the preferred practice of dance in this context. Thus, reflected the possibility of dance proposals that work creative and transformers aspects, not tied to a logical of certainties, but student-centered, participant of its process of knowledge construction. To ground the discussion of the conceptual aspects and build the theoretical basement of the search, were consulted various authors and texts, among which are noteworthy the ideas of body/subject *incarnate* of Denise Najmanovich (2001); the theory of *mediabody* of Helena Katz (2005); the notion of problematizing education advocated by Paulo Freire (2010), as well as the studies of Márcia Strazzacappa and Carla Morandi (2006), and Isabel Marques (1996; 2003); the complexity theory developed by Edgar Morin (2002) and Pedro Demo (2002) and the concept of autonomy of crowd presented by Isabelle Nogueira (2008). In the conclusions of this analysis, we present the notion of dance learning as a process, investigation, experience resultants of uninterrupted exchanges between body/environment.

Keywords: Dance. Ballet academies. Private education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 SEGUINDO OS PASSOS DO REI SOL 17

2.1 PRIMEIROS PASSOS: UMA BREVE HISTORIOGRAFIA DO CLÁSSICO 19

3 LDB E PCNS: LEIS NACIONAIS E PARÂMETROS PARA O ENSINO DA DANÇA 28

3.1 O BALÉ E O ENSINO BÁSICO: PROCESSOS EDUCACIONAIS EM PAUTA 31

3.2 O CONTEXTO DA DANÇA NO ENSINO BÁSICO NA ESCOLA PRIVADA 44

4 DANÇA E SETOR PRIVADO: TENDENCIALIDADE OU INTENCIONALIDADE? 56

4.1 A INSERÇÃO DO BALÉ NA ESCOLA FORMAL: ESPECULAÇÕES ACERCA DE UMA CONJUNTURA SOCIOCULTURAL E ECONÔMICA 60

4.2 DESAFIANDO O PARADIGMA CLÁSSICO NA DANÇA: POR QUE O BALÉ NA ESCOLA? 62

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 83

REFERÊNCIAS 87

APÊNDICES 92

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, intitulado *O ensino da dança na escola formal: uma análise da inserção das academias de balé em escolas privadas de Salvador*, e situado na linha de pesquisa Estudos de Processos do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, nasce do percurso como professora e coreógrafa em escolas particulares na cidade de Salvador. Partindo dessa experiência profissional, nasce também a indagação de qual seria a lógica de pensamento de dança inserida nesse contexto escolar privado ao aderir ao ensino do balé clássico, vinculado a academias de balé, como prática exclusiva de dança.

Tomando esse viés, e ao longo da trajetória como professora de dança desde 1988 na Escola de Balé do Teatro Castro Alves (Ebateca), e mais tarde em diversas áreas do ensino formal e informal como: O.N.G. Moinhos; Associação de bairro com o projeto “A mata que dá” no bairro de Mata Escura, em Salvador; Escolas de Educação básica privada: Colégios Miró, Oficina, Recanto de Fadas, Instituto Social da Bahia (ISBA), São Paulo e cursos livres no projeto Vila-Erê do Teatro Vila Velha, sendo coreógrafa desde 2005 na Companhia de Teatro Novos-Novos do Teatro Vila Velha - sob a direção geral da professora Débora Landin que trabalha com crianças e adolescentes -, trouxe subsídios para observar de perto os diversos contextos do ensino da dança e suas particularidades no que se refere ao modo de tratar os conhecimentos e as formas de ensino aprendizagem.

O trabalho em sala de aula com alunos de diversas classes sociais, a cada ano que passava, deixava uma pergunta que não cessava e ganhava cada vez mais espaço e questionamentos acerca do ensino da dança. Será que o aprendizado de dança perpassa, inicialmente, por um único modelo de movimentos corporais?

A pesquisadora tem como experiência o balé clássico desde os quatro anos de idade, na escola Ebateca (Pituba), sob a direção de Cristina Gonçalves, onde concluiu uma parte significativa de treinamento e participação nos exames da *Royal Academy of Dancing*¹. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia - UFBA, em

¹ Fundada em 1920, é a maior e mais conhecida organização de ensino de balé do mundo, com o nome *Association of Teachers Of Operatic Dancing* por cinco renomados professores, cada um deles representando uma escola diferente: Adeline Génée (Escola Dinamarquesa); Tamara Karsavina (Escola Russa); Lucia Cormani (Escola Italiana); Edouard Espinosa (Escola Francesa); Fhyllis Bedells (Escola Inglesa). O alvará foi concedido em 1936 pelo rei George V, e a Associação tornou-se a *Royal Academy of Dancing*. O objetivo principal da Academia é preservar e aprimorar o padrão de ensino da dança. A Academia lançou uma campanha para a construção de um estúdio, necessário às suas atividades na sede em Londres.

1995, e já atuando na prática de ensino, observou-se a tendência existente à demanda de parcerias de escolas formais com academias de balé. Entendendo que a escola privada deveria atender as orientações do Ministério da Educação (MEC) onde o ensino da dança deveria abarcar um espaço de formação que possa desenvolver a autonomia dos sujeitos, a cidadania, o respeito à pluralidade, podendo fomentar um pensamento crítico.

Sabe-se que para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados coletados em campo, as evidências observadas, pois de acordo com Rubem Alves² (1984 apud LUDKE; ANDRÉ, 2004, p. 5) “Todo ato de pesquisa é um ato político”. Percebe-se que as escolas privadas adotam um modelo codificado, sistematizado, como prática de dança inicial para crianças, atestado pelo fenômeno crescente de parcerias existentes entre escolas privadas e academias de balé. Em última instância, esse estudo busca detectar outras estratégias de práticas de dança que conjuguem de modo mais coerente com o pensamento complexo, em que a criança é coautora do seu processo educacional/criativo.

O pesquisador e o que ele estuda, assim como os resultados encontrados estão implicados necessariamente nos fenômenos situados em seu foco de estudo, e por sua vez dentro de um contexto social partícipe. Assim, a pesquisa teve como foco analisar a prática de dança na escola privada, da qual faz parte uma história pessoal com interesse não muito recente. Mesmo não sendo uma pesquisa-participante, essa é uma escolha advinda de indignações pessoais, e, ao mesmo tempo, a um contexto histórico que merece a devida reflexão. Pretende-se aqui iniciar o engajamento que engendra um olhar mais apurado sobre o fenômeno em questão, para alcançar, futuramente, metas mais desafiadoras como prolongamento desta pesquisa.

Desse modo, partindo da realidade que vem se configurando na cidade de Salvador no que tange o ensino da dança no setor privado, procurou-se refletir sobre os motivos e pensamentos que estão sendo construídos nesse ambiente escolar: o que se entende por dança, corpo e aprendizagem, podendo assim suscitar questões acerca do modelo anteriormente exposto.

É visto que nos últimos tempos, em algumas escolas privadas da cidade de Salvador/Ba, tem ocorrido um crescente número de parcerias entre academias de balé e

² *Conversas com quem gosta de ensinar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

escolas privadas, onde denota-se um fenômeno de empresas privadas que tornam-se parceiras de outras empresas, possivelmente como estratégia para diminuir seus custos e maximizar seus lucros. O que se sabe é que este tipo de estratégia pode ser boa para o mercado empresarial, mas será que em se tratando de educação pode-se pensar dessa forma?

Esse fenômeno local oferece possibilidades de entendimento sobre o modo de disseminação da dança nestes ambientes de formação em âmbito privado, e de sua implementação no sistema educacional vigente, o que nos leva a refletir sobre os conteúdos abordados nessa prática oferecida nas escolas.

Por que o balé continua sendo a prática de dança eleita nesse ambiente? Estaria a escola privada reforçando o pensamento de que a prática do balé é o primeiro estágio para o aprendizado em dança? Quais são os conhecimentos de corpo e alteridade que estão sendo construídos pelas crinaças a partir dessa prática?

A complexidade da cena contemporânea pede por instrumentos que dêem conta dessa nova conjuntura; questões relacionadas a tempo, espaço, outras configurações de trabalho exigem que se busque alternativas viáveis e de qualidade para essa realidade. Na escola privada, nota-se outras estratégias de parcerias com empresas: cursos de inglês, de informática, educação física, e por fim a dança vinculada às academias de balé clássico. Percebe-se, diante dessa conjuntura, onde o tempo e os deslocamentos necessitam ser otimizado no dia a dia das pessoas, diante do crescimento do fluxo das cidades. Por isso as escolas privadas, num pensamento de mercado, procuram atender as demandas dos pais no que se refere aos produtos que oferecem.

Indaga-se se o modo como o balé ensinado contribui para o desenvolvimento de uma dança reflexiva e crítica, onde a criança possa participar e experimentar através de seus movimentos a sua curiosidade, suas vontades, questionamentos, para que assim possa construir conhecimentos a partir de seus repertórios corporais e a sua maturidade motora criativa.

Partindo desse viés começa-se a levantar questões se a dança no ambiente escolar está sendo construída pela via de processo, experimentação, pois mesmo sabendo que nada se repete tal e qual, poderia estar o balé na escola reproduzindo movimentos a priori? Dentro de

um contexto de ensino fundamental, qual seria o sentido dessa forma de aprendizagem em dança?

Estas perguntas se desdobraram em muitas outras, dentre as quais destaca-se, prioritariamente, as seguintes: qual o entendimento de corpo que está se construído no ambiente escolar mediante as parcerias com academias de balé? Por que a dança nesse contexto segue um paradigma educacional clássico, que se resvala na transmissão de conhecimento? Por que estaria a escola permanecendo na tendência que reforça um pensamento de dança que segue um pressuposto clássico europeu? Por que estas escolas investem em uma prática de dança que se constitui num programa de ensino franqueado pela *Royal Academy of Dancing*?

Partindo do pressuposto que o processo de ensino aprendizagem de dança no ambiente escolar não deveria estar atrelado a nenhum tipo de setorização, movimentos pré-determinados ou de um código específico de dança, pois não há um único modo para se aprender dança, interroga-se qual a finalidade de enquadrar o balé no contexto educacional privado de modo a fazer com que os alunos que fazem dança - lembrando que a atividade de dança do jeito que tem sido implementada nas escolas são complementares ao Projeto Político Pedagógico, e não constituem em conteúdo programático dos cursos - sejam induzidos a repetir o que é executado pelo professor, neste caso, o único detentor do conhecimento, e trabalha de forma hierárquica perante os alunos.

Esse estudo pretende indicar algumas possíveis alternativas para se pensar a dança, como por exemplo: que aprendizado de dança na escola privada tenha como norteador um processo de aprendizagem focado no sujeito aprendiz, numa relação de corresponsabilidade entre professor/aluno, no desenvolvimento da criticidade considerando a incerteza, ordem e desordem, a imprevisibilidade, a dialogicidade, para que o aluno possa construir de forma pertinente o seu conhecimento, promovendo a sua autonomia como sujeito. Busca-se, assim, obter algumas respostas sem contudo apresentar aqui uma única verdade, mas apontar caminhos que comunguem com uma prática de dança reflexiva, participativa, e que possa estimular a criatividade do aluno a partir do repertório de ações, movimentos e ideias de dança que cada um traz com suas experiências.

A metodologia utilizada nessa pesquisa apóia-se em uma abordagem teórico-metodológica de cunho qualitativo, exploratório e descritivo. A coleta de informações nas escolas presentes na pesquisa forneceram subsídios para o diálogo com o referencial teórico selecionado acerca do tema. Esta coleta foi realizada por meio de entrevistas estruturadas direcionadas às diretoras de academia de dança, bem como as professoras das academias que atuam nestas escolas privadas. As transcrições das entrevistas encontram-se nos anexos da presente pesquisa.

Na etapa de pesquisa de campo com algumas escolas privadas na cidade de Salvador constatou-se a existência de 40³ academias de dança e 270⁴ escolas privadas que não utilizam a linguagem de dança na grade formal, e quando tais escolas a apresentam, trabalham em parcerias com academias de balé.

Visando a exequibilidade da pesquisa e mantendo-se o rigor que se pretende alcançar na investigação acadêmica, foram selecionadas cinco escolas privadas, a saber: E1, E2, E3, E4 e E5, que fazem parceria com quatro academias de balé: “Rosa”, “Acácia”, “Dália” e “Margarida”⁵.

De maneira geral, buscou-se refletir sobre a educação em dança no mundo contemporâneo, pois significa entender de que maneira o sistema de valores e ideais de corpo concebidos desde o século XVIII, os quais remetem a um tempo-espaço específico, reverberam ainda hoje.

Esse estudo poderá contribuir para refletir sobre o contexto apresentado apontando alternativas, possivelmente desejáveis, para o problema, que se refere, a caracterização do ensino do balé no ensino fundamental por academias de dança em detrimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino da dança, orientados pelo Ministério da Educação da República do Brasil, no qual, “A arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância como todas as áreas do currículo escolar.” (BRASIL, 1998b, p.63).

Ao chamar a atenção para a necessidade de uma prática de dança que traga a participação do aluno na construção de conhecimento pela dança, entende-se que as reflexões aqui trazidas podem influenciar a incorporação de novas práticas de ensino e com isso beneficiar os sujeitos envolvidos nesse processo, sejam os alunos, professores, enfim, a classe

³ Dados cedidos pela Associação das Escolas de Dança da Bahia- EDANÇA Bahia em consulta aos registros cedidos pela diretora Fátima Suarez (2011).

⁴ Dados cedidos pelo Sindicato das Escolas Particulares de Salvador (SINPRO - BA), 2011.

⁵ Preferiu-se não identificar as escolas privadas e academias de dança envolvidas no estudo.

de dança. O que se pretende com este estudo é enfatizar o lugar da dança e a existência de diversas formas de ensinamentos para âmbitos diferenciados e fomentar discussões pertinentes ao ensino da dança na escola privada no ciclo básico.

Para elucidar os aspectos conceituais e construir o aporte teórico da pesquisa, elencou-se uma série de autores dentre os quais cabe destacar as ideias sobre a complexidade e aprendizagem desenvolvidas por Pedro Demo⁶ (2002), com o conceito da dinâmica não linear do conhecimento, estanque e ordenada, por que em seu entender passa a ser dinamizada e complexa destituídas de causa e efeito ou transmissão de conhecimentos: “[...] é preciso superar o conhecimento ‘disciplinarizado’, porque, reduzindo a realidade ao olhar de apenas uma disciplina, só pode ser deturpante; em vez de ‘construir’ a realidade, ‘inventa-a” (DEMO, 2002, p. 9); Denise Najmnovich (2001) com o conceito do sujeito *encarnado*, onde aborda que o sujeito não está pronto, e sim em constante transformação, pois o processo de aprendizagem é organizado no corpo por meio da experiência; Paulo Freire⁷ (2010), que defende a educação problematizadora, a educação que acontece como práxis, como intervenção crítica e criativa: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2010, p. 42); Isabel Marques (2001); Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006) sobre pesquisa e ensino de dança; Helena Katz (2005) com o conceito de que o corpo constrói hipóteses, estratégias pela ação do movimento; Edgar Morin (2003) aborda sobre o conhecimento pertinente e pensamento complexo que substitua a causalidade linear e unidirecional, o que ajuda na discussão sobre o imbricamento entre dança e educação como possibilidade transformadora. Isabelle Nogueira (2008), orientadora desse estudo, apresenta em sua formulação modos de produção colaborativa em rede, como um sistema capaz de gerar autonomia, uma vez que é descentralizado de trabalho, onde as relações tornam-se mais participativas e horizontais. Maria Cândida Moraes (2010) acerca do paradigma educacional emergente, centrado na pessoa e no pensamento crítico e criativo, e Boaventura de Souza Santos (2006) que aborda a globalização para se entender o citado paradigma educacional.

⁶ Pedro Demo possui doutorado em Sociologia - Universitat Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular.

⁷ Paulo Freire (1921 - 1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. É autor da obra *Pedagogia do oprimido*. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltado tanto para a escolarização como para a formação da consciência, tendo contribuído para o movimento chamado pedagogia crítica. Foi nomeado *doutor honoris causa* de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas.

Além desses autores, verificou-se as determinações da Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e Introdução (BRASIL, 1998a; 1998b) que também se fazem presentes na construção dos argumentos dessa Dissertação, e são referências imprescindíveis para a educação em arte.

Ao longo das páginas, no capítulo 2, apresenta-se uma pequena historiografia do balé clássico e seu contexto, através de autores como Faro (1998), Monteiro (1998), Bourcier (1987), Bogéa (2009), Canton (1994). O capítulo 3 aborda o não seguimento das diretrizes dos PCNs/Arte pelas escolas, além de contextualizar a dança no ensino básico da escola privada, e no capítulo seguinte aborda-se a questão da permanência do balé na escola formal. Nas conclusões dessa análise, apresentam-se os principais pontos desse estudo, seus resultados e indicam-se, ainda, possíveis desdobramentos para a pesquisa. Compõem os Apêndices os gráficos e os questionários aplicados.

A seguir, passa-se para uma historiografia do balé clássico.

2 SEGUINDO OS PASSOS DO REI SOL

Ao abordar a discussão sobre a inserção do balé clássico nas escolas privadas, torna-se necessário fazer uma breve explanação sobre o contexto histórico de uma época.

A história do balé que se fará presente neste texto não condiz com o pensamento de uma linha cronológica do tempo, encadeada por sucessivos acontecimentos desarticulados do contexto que foram inseridos. Os acontecimentos inscritos no fluxo da temporalidade não podem ser compreendidos fora dos seus contextos tão pouco isolados, nem pensados como a somatória dos mesmos, pois requerem um pressuposto dinâmico de interlocução e articulação entre os fatos. Uma simples descrição de ocorrências encadeadas ao longo do tempo simplificaria de forma precária a complexidade da história. De acordo com Britto (2008, p. 42), “[...] historiografá-los é compreendê-los sob o enfoque da ressonância de suas ações no tempo, para além de suas respectivas durações”.

A reflexão sobre as ressonâncias do balé clássico, hoje, não implica uma noção linear de trajetória de correspondência lógica entre os fatos, pois o mundo não deve ser mais entendido através de termos explicativos que seguem uma ordem de encadeamento de causa e efeitos equivalentes a partir de um marco zero.

Partindo dessa concepção histórica, é possível refletir sobre a lógica de pensamento de dança que permeia a escola privada que se afina com uma aprendizagem de dança tradicional, o que pode levar a indagar sobre esse ensino de dança no mundo contemporâneo, a fim de que se possa questionar sistemas de valores e de ideias que foram concebidos desde o século XVII, e que permanecem incorporados ao pensamento ocidental.

Mesmo sabendo que as informações não permanecem intactas no tempo, mas “[...] expandem-se continuamente no mundo, replicando-se sempre que as condições do meio forem favoráveis à sua atividade interativa” (BRITTO, 2008, p.85), o modelo eleito de dança no contexto educacional privado é o balé clássico, que continua replicando-se nesse ambiente.

Tomando como base o sentido de coerência de Britto (2008), em que a autora afirma que a coerência depende da máxima satisfação da maioria das restrições e que entre uma dança e seu ambiente, são muitas as informações que se relacionam para fazer sentido no contexto, pode-se indagar e analisar quais seriam as condições que proporcionam a técnica do balé na escola privada como a única alternativa de aprendizagem de dança para crianças.

Sabe-se que ainda perdura em muitos outros ambientes, que se destinam a divulgar, ensinar e formar bailarinos e professores de balé o pensamento de que o aprendizado de dança deve ser iniciado pelo balé clássico, onde comumente é chamada de “técnica de base” para todas as outras danças.

De acordo com Nogueira (2008), ao discutir “[...] a sujeição de corpos em uma estética unificada, se contrapõe a um multidirecionamento de cada ideia que emerge de cada participante, e que se cola na ideia-base” (NOGUEIRA, 2008, p. 73). Trazendo essa discussão para o ambiente da escola privada, onde os participantes são os alunos, que não deveriam ser vistos como objetos de composição ou reprodução de um modelo de dança, pois são sujeitos em ação, que precisam de condições e estímulos propícios para poder desenvolver condições para que a criança experiencie seus e construa seus movimentos/pensamentos.

Muitos desses conceitos estão arraigados em nossa sociedade e como diz Katz⁸ (1999, p. 14)

Ao menos, para evitar que muitas lendas de ampla circulação no meio da dança continuem se consolidando como verdades oficiais. Quem continua apresentando a dança como linguagem universal ou o balé como técnica capaz de preparar o corpo para qualquer tipo de dança está colaborando para a difusão de lendas, não de conceitos capazes de promover uma investigação a respeito do movimento e da dança.

Partindo do pressuposto de que os corpos não são iguais, e que não se movimentam da mesma maneira, com pode haver uma técnica que sirva para todas as outras modalidades de dança? Katz (1999) aponta que cada tipo de aprendizado traz ao corpo uma rede de conexões específicas e que cada corpo vai fazendo suas conexões no tempo próprio do desenvolvimento motor de cada criança. Porém, metaforicamente, indaga-se sobre as “salas cor de rosa”, e da “busca da bailarina” que estão inseridas no pensamento do contexto da escola privada como lendas, no intuito de refletir sobre o que pode estar sendo escamoteado, negligenciado no que tange ao processo de aprendizado de dança.

A história do balé, tal como será abordada, perpassa por processos evolutivos ininterruptos, cumulativos, que se complexificam à medida que ocorre a interação entre os

⁸ Helena Katz é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. É professora assistente da PUC/SP, onde coordena o Centro de Estudos em Dança (CED) e no Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA, além de crítica de dança.

sujeitos. Não se apresenta de forma linear, de causa-efeito, mas dentro de uma perspectiva onde o sujeito não é mais abstrato, universal; ele está implicado no que está inserido e não se encontra apartado do mundo.

2.1 PRIMEIROS PASSOS: UMA BREVE HISTORIOGRAFIA DO CLÁSSICO

Partindo da história apresentada por Faro (1998), Bourcier (1987), Monteiro (1998), essa seção apresentará uma pequena explanação sobre o contexto histórico do período no qual o balé surgiu. A literatura sobre o balé aponta seu surgimento na Itália, na Idade Média, a partir das grandes procissões do teatro popular religioso e de uma dança grupal chamada “mourisca” (FARO, 1998). Como “mourisco” significava um mouro convertido ao catolicismo, a encenação apresentava dois grupos de homens enfileirados em lados opostos, trajando roupas ornadas com guizos, alguns pintados de preto e que, armados com paus, simulavam a luta de espadas entre mouros e cristãos. Quanto ao elemento que a compunha, constava o bufão⁹ portando um símbolo fálico, o homem travestido de mulher, além do uso de castanholas e taconeios, evidenciando sua influência ibérica.

Nos séculos XIV e XV constata-se uma releitura dessas procissões, adotadas pela casta que, para legitimar sua hegemonia, reproduzia o ritual praticado pelos imperadores da Roma Antiga, ao encenar impressionantes desfiles que simbolizavam o retorno triunfal dos campos de batalha. Chamadas, inicialmente, de *Trionphi* (triumfos), essas manifestações tinham lugar nas ruas: era o *ballo* (grande baile), no qual os participantes percorriam as ruas da cidade a pé, conduzindo alegorias sobre rodas, que não tardou muito a ser levado às mansões da aristocracia. Assim, tendo seu espaço de encenação limitado, mesmo apresentando idêntica suntuosidade, adquiriu o nome de “*balletto*” ou “*ballet*”, o pequeno baile. Nesses espetáculos, Caminada (1999) e outros historiadores apontam a mouriscada como a primeira dança ou *entree* - dos *balletti*, cuja configuração ressoa em muitas danças populares brasileiras.

⁹ Sinônimo de palhaço laico, louco desvairado, caricato, burlesco, aquele que critica aspectos ou condutas sociais bobo-da-corte, sendo o nome que era chamado o funcionário da monarquia encarregado de entreter o rei e rainha e fazê-los rirem.

Após a Guerra dos Cem Anos¹⁰, a França se reergue. No fim do século XV, o reino volta a ser o mais rico e populoso da Europa. Nas artes, é evidente a influência da Itália no início do século XVI, em que as danças, originadas na corte italiana no século XV, posteriormente foram levadas para a França. A partir de Francisco I (1494-1547), organiza-se uma verdadeira vida na corte. Os cortesãos procuram o refinamento do comportamento, no intuito de elaborar uma arte de viver com elegância. De acordo com Canton (1994), os mestres de dança treinavam os cortesãos para dançarem com elegância durante os bailes da corte, com um discurso relacional entre movimento e música, uma espécie de declaração feita para os olhos e, assim, de fácil aceitação pelos espectadores.

Atribui-se à Renascença italiana e ao seu humanismo a unidade dramática da encenação que serviu como uma luva para os propósitos políticos da época, portanto, desde a sua origem os balés eram como um divertimento para a classe nobre, apresentando motivos religiosos da apropriação da dança para determinados propósitos e para o deleite dos reis que ocupavam o poder. Pereira¹¹ (1999) afirma que a dança foi para os castelos e ganhou *status* de divertimento da corte estando sempre atrelada à noção de beleza, virtuosismo. As relações familiares da casa reinante francesa, os Valois¹² com os príncipes florentinos, os Médices,¹³ proporcionaram o intercâmbio entre França e a Itália, no qual artistas foram chamados à corte francesa para dirigir espetáculos. Baldassarino da Belgioso¹⁴, que chega à capital francesa em 1555 e passa a se chamar Balthazar. As danças eram apresentadas nos salões do palácio, e os espectadores membros da corte ficavam em pé ou se sentavam em galerias erguidas ao lado, as principais danças eram executadas de frente para a audiência real.

O balé foi um veículo de propaganda e afirmação do princípio monárquico, tornando-se uma dança de exaltação à pessoa do rei e aos espectadores. É importante salientar que os

¹⁰ Surgida em meados do século XIV, identifica uma série de conflitos armados registrados de forma intermitente envolvendo França e Inglaterra

¹¹ Roberto Pereira (1967-2009) foi Dr. em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) e Mestre em Filosofia (Viena-Áustria). Foi crítico em dança do “Jornal do Brasil” durante dez anos e contribuiu com a revista *Idança*. Era diretor e professor da faculdade de Dança, onde também dirigia a companhia de Dança da Cidade.

¹² O nome Valois surgiu quando Henrique I casou-se com Adela de Vermondes, a casa dos Valois é originária dos descendentes de Carlos, conde de Valois. Os Valois ascenderam ao trono de França em 1328.

¹³ Família teve origem na região Mugello da Tosacana onde teve o maior hospital da Europa durante o século XV, onde proporcionou grande poder político que passaram a governar Florença, embora oficialmente eles fossem cidadãos comuns, ao invés de monarcas.

¹⁴ Um dos mais importantes coreógrafos que em 1581 transformou o balé de corte teatral, com a sua primeira grande montagem na França, utilizando diferentes linguagens artísticas. Beaujoyeux considerava a dança uma organização de desenhos geométricos, através das pessoas em movimento, onde a coreografia era vista de cima.

cortesãos imitavam a dança apresentada pelos reis, pois se tratava de um costume “chique” e que dava *status*. “Dançar para os nobres significava reconhecer-se no outro que dançava à frente, sempre com a preocupação de apresentar a mais bela imagem deles mesmos” (PEREIRA, 1999, p. 219- 220).

O balé, como um sistema de passos e movimentos, representou o aparecimento de uma dança que desde a Antiguidade apresenta virtuosismo e graciosidade. Foi uma invenção do Renascimento Italiano, levado posteriormente para a França e finalmente difundido no Ocidente nos séculos XVII e XVIII. É uma técnica de dança desenvolvida no contexto histórico do Renascimento com um ensino sistematizado em códigos e regras. No século XX, o balé assumiu dimensões de âmbito planetário, contaminando culturalmente o mundo.

No continente americano, o balé fez parte de um projeto ibérico de colonização do Novo Mundo, ao ser associado à igreja e a sua necessidade de expansão, como foi veículo de refinamento para a nobreza e para a constituição de monarquias absolutistas. Quando difundido na península ibérica, o balé foi posto de interesses políticos e religiosos, usado na reprodução dos padrões hierárquicos da metrópole nas colônias e como pedagogia de conversão. Monteiro¹⁵ (1999) lembra o papel do balé no projeto ideológico colonizador:

Esquecido, sistematicamente, é o fato de que o contexto do aparecimento do balé, há mais de três séculos, na Europa renascentista, possuía uma segunda face, igualmente importante, no interior da qual manifestavam-se formas baléticas que também lançavam raízes em terras de além-mar, recém-descobertas, a serviço de um projeto ideológico solidário com a empreitada colonizadora. Ignorar o papel da dança nesse projeto implica em excluir da história oficial do balé sua presença marcante nas festas político-religiosas, nesse momento de esplendor cultural das colônias portuguesas e espanholas. É como se o balé fosse outra coisa, algo ausente dos espetáculos e festejos do período colonial. Aquilo que tem sido considerado o *ethos* próprio de uma elite cortesã também atinge, na nova situação gerada pela empresa colonialista, a plebe, os camponeses, os artesãos e os escravos, sem falar nos índios e nos alforriados (p. 173-174).

Ainda para Monteiro (1999), a dança como prática de uma elite já vinha se

¹⁵ Marianna Monteiro possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo; Mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo com a Dissertação “Natureza e Artificio no Balé de Ação” sobre o reformador da dança do século XVIII, Jean-Georges Noverre e é doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo.

desenvolvendo no bojo de um processo de refinamento das condutas sociáveis para a educação de nobres que implicavam na educação do corpo e do gesto e tinha uma função social de confirmação das relações hierárquicas, que contribuíam para ressaltar o poder do rei e diferenciar o nobre camponês.

O balé como uma arte cortesã, na França, na Espanha e em Portugal, confunde-se com o processo de afirmação das monarquias absolutas, em estreita harmonia com o sentido geral do projeto teológico-político das monarquias católicas. É importante salientar que o balé nasce no momento em que a dança se encontra estreitamente vinculada à vida de corte¹⁶, que segundo Monteiro (1999), era executada por uma elite cortesã e era impensável fora do contexto da festa.

O balé se manteve através dos tempos à medida que incorporou ao seu sistema de ensino variações propícias para a sua continuidade. Ao promover mudanças que foram se articulando no tempo, o balé continua promovendo condições favoráveis à sua continuidade, pois como diz Britto (2008, p. 22), mais “[...] do que uma estratégia de sobrevivência, este modo de operar é a maneira através da qual as coisas definem seus formatos de existência e, portanto suas condições para estabelecer seus nexos com tudo que está a sua volta.”

Com mais de quatro séculos, o balé seguramente se transformou desde sua criação, com suas raízes na dança de corte, o balé teatral, teve o apoio do rei XIV que criou 1661 a *Académie Royale de Danse* que se profissionalizou no século XVII e viveu nos séculos os períodos romântico, clássico e moderno, mas notadamente em França, Itália e Rússia, difundindo-se depois pelas Américas.

De acordo com Bourcier (1987), a dança clássica é filha legítima de Luís XIV, na qual “[...] tudo era calculado para exaltação, o distanciamento, a divinização da vedete única, Luís deus-rei sol” (p.112). O título de Rei Sol foi atribuído ao rei pelo seu papel de sol no *Le Ballet Royal de La Nuit*, em 1653. O jovem rei Luís XIV(1638 -1715) tornou-se um exímio bailarino de balés de corte, gênero que antecedeu o balé de ação. No final do século XVIII, um movimento liderado por Jean-Georges Noverre inaugurou o “balé de ação”, isto é a dança passou a ter uma narrativa, que apresenta um enredo e personagens reais, modificando

¹⁶ “A vida da corte enfatiza a aparência, dando primazia à honra, isto é, à imagem pública do valor de alguém. Participar da vida da corte era a forma máxima, nos tempos do Rei-Sol de vida pública.

totalmente a forma do balé de até então. Reunia amadores e profissionais em um espetáculo que era apresentado como partes dos divertimentos de corte. A historiografia define seu surgimento no ano de 1581, com a criação do *Ballet Comique de la Reine*, composto por ocasião dos festejos de casamento do duque de Joyeuse com Mille de Vaudemont, irmã da rainha, por Balthazar de Beaujoy, mestre de balé na corte de Catarina de Médice. O balé na França, no início, teria sido uma arte estilizada, praticada exclusivamente pela elite da corte.

A fronteira entre o balé e o baile nem sempre era nítida, sendo frequentemente quebrada quando os figurantes, por exemplo, terminavam o balé tirando as damas para dançar, onde Pierre de Beauchamps era encarregado de realizar e preparar os balés da corte. De acordo com os testemunhos da época, teve um papel decisivo na elaboração e na codificação da técnica clássica. Foi ele, principalmente, quem definiu as cinco posições básicas do balé que, segundo a definição de Pierre Rameau, é a proporção correta que se descobriu para afastar ou aproximar os pés em uma distância medida, em que o corpo encontre seu equilíbrio ou seu eixo sem incômodo, andando, dançando ou parado. As posições foram estabelecidas com o propósito de organizar adequadamente esta arte. A corte era submetida a horários rígidos de ensaio; o balé nasce nesse momento e encontra-se estreitamente veiculada à vida da corte: “[...] na corte o rei se dá em espetáculo, mas em algum momento cada um é chamado a se mostrar, ser visto é ser controlado (daí a exigência de um bom desempenho nos gestos), mas também ser admirado” (RIBEIRO¹⁷, 1983 apud MONTEIRO, 1998, p. 35).

Em 1661, no primeiro ano de seu poder pessoal e na tentativa de imobilizar e conservar o movimento em regras, com o intuito de fornecer-lhe um rótulo oficial de beleza, Luís XIV funda a Academia Real de Dança em uma sala do Louvre¹⁸, em Paris. O rei estabelece uma missão para a nova academia, em que nenhum espetáculo de dança poderia ser apresentado antes de ser aprovado pelos acadêmicos. Bourcier (1987) afirma que a arte da época de Luís XIV tende à beleza das formas, à conformidade a um cânone fixo e, conseqüentemente, à sua rigidez. Valoriza-se a virtuosidade da forma sobre o conteúdo.

¹⁷ RIBEIRO, Renato Janine. *A etiqueta no antigo regime: do sangue à doce vida*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 83-84.

¹⁸ Sede do governo monárquico francês desde os tempos medievais até o reinado de Luís XIV. A transformação do complexo de edifícios em museu deu-se em 1692.

Pierre de Beauchamps, herdeiro da tradição italiana, foi o fundador da dança clássica na França, onde teve um importante papel na elaboração e na codificação dos passos do balé. O papel da dança foi reduzido ao estado de divertimento que tinha como preocupação agradar o rei. Em meados do século XVIII, o “século das luzes” apresenta-se como um momento de contradições em que no plano político a monarquia era absoluta, mas o princípio de autoridade era fundamentalmente questionado. No campo social surge a ascensão de uma classe burguesa rica e, de acordo com Bourcier (1987, p. 148-149), “No plano ideológico, é a cidade que dá o tom e não mais a corte [...] as artes mostram como o grande negócio do século é ser feliz: ‘nada de grandes máquinas’ com intenções moralizadoras ou heróicas [...]”.

Há, no entanto, uma reação contra a dança puramente formal. Jean-Georges Noverre¹⁹ reuniu noções sobre o balé de ação que contesta a ideia da dança como puro divertimento, com técnica da virtuosidade sem significado, ideias ou expressão. Para Noverre, aprender as cinco posições do balé era tão importante quanto esquecer-las, pois para ele todas as posições em que o corpo se firma e se desenha são tão importantes em relação às cinco posições, que não devem ser limitadas apenas à execução mecânica destas. Ainda de acordo com Noverre, o balé de ação deveria narrar uma ação dramática sem se perder em divertimentos, pois:

‘Entrechats de seis, de oito, cabriolas e piruetas de sete giros, invenção sublime que faz girar as fúteis cabeças parisienses’ (C.I). [...]. ‘As danças representadas que nada dizem, que não apresentam qualquer assunto, que não tem qualquer caráter, que não esboçam uma intriga pensada e com sequências e que caem, por assim dizer, das nuvens, são apenas ao meu ver... simples divertimentos de dança, que mostram apenas os movimentos compassados das dificuldades mecânicas da arte’(C.XVI). (BOURCIER 1987, p. 172).

A dança, assim compreendida, opõe-se ao mero mecanismo dos passos. É uma dança que veicula significados, emociona, ao contrário da chamada dança mecânica²⁰, “que se contenta em ‘agradar os olhos’” (MONTEIRO, 1998, p. 34). Dança e etiqueta eram

¹⁹ Noverre iniciou-se na dança ainda adolescente, como aluno de Louis Dupré, na Academie Royale de Musique et Danse, criada por Luís XIV, em 1672. A academia – futura Ópera de Paris – tinha por função, naquele tempo, estabelecer os parâmetros para a dança de palco e ao mesmo tempo representar a tradição, como depositária de todo o passivo do balé de corte: a opéra-ballet, a comédie-ballet, ou seja, os principais gêneros desenvolvidos pela dança clássica francesa, nos tempos do Rei-Sol. Sob a direção de Dupré, Noverre estreia como bailarino na Ópera-Comique.

²⁰ Segundo Bunge (2006, p. 238), no vocábulo “mecanicismo”, a Revolução Científica do século XVII introduziu a concepção mecanicista do mundo. De acordo com ela, a cosmologia é igual à mecânica.

igualmente importantes na definição do lugar que um cortesão ocupa. O balé de corte foi uma forma teatral de organizar, em símbolos, as relações sociais, cujas festas, na corte francesa do Rei Sol, onde o balé atingiu seu apogeu, tanto quanto a etiqueta, servia para classificar as relações entre os nobres.

De acordo com Monteiro (1998), nas festas era possível se deparar com a ostentação das “diferenças”, em que o próprio Luís XIV, dançando o Rei Sol, oferecia um espetáculo à imagem de seu poder absoluto. Pois a dança, assim como a caça, a esgrima, o jogo, era vista como divertimento, por excelência. Primeiro, desviar-se da monotonia, reforçando-se os ideais religiosos e monárquicos através da alegoria do balé de corte. A forma específica do balé consistia num conjunto de danças que eram compostas por diversas *entrées*²¹, a dança, como a caça, a esgrima constituía-se como divertimentos, por excelência, constituindo uma coerência alegórica que reforçavam ideais religiosos e monárquicos.

Os balés eram chamados de divertimentos, servia de entretenimento nas festas da corte, onde ordenava e classificava as relações entre os nobres através da coreografia executava. Nesse período dança e etiqueta eram igualmente importantes na definição do lugar que cada um ocupava, onde o balé era a forma teatral de organizar, em símbolos, as relações sociais existentes. De acordo com Ribeiro²² (1983 apud Monteiro, 1998, p. 36):

Por sua condição, cada pessoa merece um lugar distinto. Este o mérito da rainha: saber cumprimentar. Desta maneira, não só ela reconhece cada nobre em sua posição como, àqueles que não sabem quem ele é, ela o dá a reconhecer. A etiqueta, apontando posição a todos, é modo de reconhecimento e de conhecimento. O gesto da rainha divulga, exhibe, permite que ao olhar do visitante toda a trama da corte se exponha. É o que faz da corte um teatro; nela tudo é espacializado, representado.

Para Monteiro (1998), o balé de corte, de espetáculo, constituía uma espécie de espelho ideal; o rei, seus fidalgos e suas damas brincavam de apresentar a imagem mais bela de si mesmos diante de seus pares, sendo um divertimento para os nobres, feito por nobres, que cumpria, como arte eminentemente cortesã, uma função social específica. Nesses balés,

²¹ A estrutura do balé de corte consistia na divisão de duas partes distintas: 1 - “Entrées” – parte profissional com um tema mais ou menos desenvolvido, coreografia complexa. Era realizada por profissionais e por membros da corte (que também ensaiavam). 2 - Grand Ballet”- parte social, dançada por todos os presente sem refinação coreográfica. Era uma grande improvisação com a participação do público.

²² RIBEIRO, Renato Janine. *A etiqueta no antigo regime*: do sangue à doce vida. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 87.

os nobres se expunham como bailarinos a partir do treinamento que recebiam como parte da educação.

Ao final do século XIX, o balé foi cada vez mais impondo uma técnica virtuosa aos bailarinos e fixando a concepção dos *corps de ballet*. Os temas sobrenaturais ainda eram populares, mas foram os heróis e heroínas dos contos de fadas que se transformaram nos protagonistas típicos do balé, substituindo silfos e ninfas mortas. É o período do balé romântico marcado pelos contos de fadas, bruxas, do amor impossível, a negação da gravidade através de mecanismos e princípios técnicos que faziam a bailarina parecer que estava flutuando no palco. O modelo das danças narrativas teve seu apogeu no século XIX com os balés românticos, nos quais histórias povoadas de fadas, ninfas bonecas e princesas faziam o deleite da audiência, demandando uma cenografia compatível com o clima de sonho e irrealdade.

Os balés que se desenvolveram a partir de contos literários foram cada vez mais associados à Rússia czarista do final do século XIX. Havia toda uma hierarquia de poder, pois os teatros pertenciam ao Estado, portanto, à Rússia. Os diretores eram nomeados pelo Czar, e de certo modo os atores eram os súditos imperiais. Além da configuração de poder, a família imperial, muitas vezes, assistia aos ensaios e concedia prêmios aos que julgava como sendo os melhores bailarinos. Nos espetáculos, os homens tinham que ficar em pé até a chegada do Czar e só saíam após a saída dele, enquanto que as bailarinas obedeciam a uma ordem de agradecimento: primeiro o Czar, depois o diretor de teatro e por fim o público, afiança Canton (1994).

Os balés de contos de fadas se tornaram o símbolo de uma época. O estilo grandioso reproduzia os valores da corte czarista, sendo importante destacar que desde 1735 o balé se tornara propriedade do Czar, uma espécie de artefato aristocrático eficaz na função de transmitir questões e conjunturas do século XIX.

A posição hegemônica que o balé conquistou ao longo dos séculos parece apontar indícios para reafirmar sua vocação como prática de dança exclusiva preterida nas escolas privadas. Sabe-se do valor e da contribuição que o balé desenvolve no contexto mundial da dança, não no sentido de criticar, mas apontar para uma reflexão sobre os padrões de hierarquia de corpos, de treinamento que se encontra no código dos passos do balé a fim de

questionar se os corpos se comportam e interagem com o meio em situações de aprendizagem de forma igual. No ambiente escolar talvez pensar em uma prática de dança na qual os alunos executem os mesmos passos possa não colaborar para o desenvolvimento das suas capacidades criativas em seus processos de aprendizagem.

3. LDB E PCNS: PARÂMETROS E LEIS NACIONAIS E PARÂMETROS PARA O ENSINO DA DANÇA

A LDB (BRASIL, 1996) assinala em seu Artigo 3º que o ensino deve ser ministrado de acordo com princípios, dentre outros, os da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e estabelece ainda no Artigo 26, parágrafo 2º que: “o ensino da arte constituirá componete curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” A lei aponta, ainda, que os conteúdos curriculares devem observar alguma diretrizes como a difusão de valores ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, o aprimoramento do educando como pessoa humana na sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

No que se refere ao ensino da dança nas escolas, os PCNs/Arte (BRASIL, 1998a) apontam que a escola tem a função não de reproduzir formas de conhecimento em dança, mas de instrumentalizar, estimular o aluno no intuito de que ele possa desenvolver suas potencialidades para construir conhecimento na prática da dança, fomentando possibilidades no aluno de apropriação crítica, consciente e transformadora.

São palavras dos PCNs/Arte (BRASIL, 1998a, p. 70),

A escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade.

É visto, nos PCNs/Arte, que a dança é “Encarregada de não reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento [...]” (BRASIL, 1998a, p. 71). Sendo assim, a escola deve apresentar a possibilidade de fornecer conteúdos de dança que possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural para construção de uma sociedade mais democrática. A prática de dança inserida no contexto educacional não poderia estar atrelada a algum tipo de modelo único de dança ou que se exija a existência de um corpo ideal para se dançar, pois precisa exercer um trabalho que articule, conecte os saberes criando relações entre os conteúdos de dança e o aluno.

Os PCNs/Arte (BRASIL, 1998a), afirmam ainda que há um descompasso e falta de conhecimento no entendimento de dança na escola. Costuma-se que dizer “que o brasileiro tem samba no pé”, “que aqui já se nasce dançando”, que o Brasil é um “país que dança”, recai

como uma visão ingênua que não leva em consideração os estudos sociológicos e educacionais em relação a construção do corpo e a sociedade. Seria necessário visando uma relação de construção de conhecimento entre dança e escola, que as orientações didáticas dos parâmetros educacionais vigentes estejam incorporadas à escola e esta, comprometida com conteúdos específicos da disciplina dança. Especificamente, para o ensino da dança, existe um fator importante, provavelmente marcado pelo senso comum, quando encara a dança como puro divertimento, desprovida de conteúdos que estimulem a criação e autonomia da criança. Os Parâmetros apontam que na área da prática da dança ainda há, infelizmente, ausência de um conhecimento específico quanto ao corpo que dança no ambiente escolar. Muitas vezes, a dança se apresenta como sinônimo de código de ‘coreografia pronta’ (balé clássico, moderno, contemporâneo).

Os PCNs /Arte (BRASIL, 1998a) orientam os conteúdos específicos de dança que podem servir como norteadores desse aprendizado no contexto escolar: habilidade de movimentos, elementos de movimento, princípios estéticos, história, processos criativos, com os quais os alunos poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo.

Contraditoriamente ao que promulga os PCNs/ Arte (BRASIL, 1998a), que afirmam que a prática da dança deve discutir e problematizar a pluralidade cultural, relacionando os conteúdos de dança aos conteúdos individuais, culturais e sócias dos alunos, a prática do balé não se relaciona com estas demandas. Ainda percebe-se que a pluralidade das conexões artístico-educativas são viabilizadas apenas pelo professor, onde os alunos não tem participação na elaboração dos conteúdos, temas a serem estudados. Os PCNs (1998) apresentam pressupostos éticos, estéticos e políticos pensando o educando como um ser humano em formação de maneira integral, sujeito co-partícipe neste processo de aquisição de atitudes, valores e comportamentos que possibilitam a construção do conhecimento pelo sentir/pensar/agir.

Para os Parâmetros é fundamental que se estimule através da dança o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno, no seu pensar, para que ele seja um sujeito ativo e crítico na construção do seu próprio espaço de conhecimento.

Marques (2003) afirma que os PCNs são, portanto, uma alternativa para reafirmar as

especificidades da dança como área de conhecimento, na qual se trabalha com temas transversais que tem interfaces com outras disciplinas do currículo, onde o corpo também é um dos principais eixos de articulações e trabalhos. Os temas transversais apresentados pelos PCNs abordam improvisações, composições coreográficas contextualizadas a partir da história, das ciências sociais e da estética, de forma a ampliar a prática de dança reflexiva abrangendo os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade. São temas abordados pelos PCNs: dança, pluralidade cultural, corpo, gênero, etnia, deficiência física, tempo, espaço, danças populares, movimentos artísticos, processos da dança, improvisação, composição coreográfica dentre outros.

Para Marta Scarpato²³ (2001), a dança na escola não deve priorizar a execução e a memorização de movimentos corretos e perfeitos, deve partir do pressuposto de que o movimento é como o aluno constrói o seu discurso, seu pensamento no corpo, baseado na experimentação, relação e interação: é desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada.

Segundo Strazzacappa²⁴ e Morandi²⁵ (2006), a dança sempre esteve numa situação inferior às demais disciplinas na escola formal, sendo complemento das aulas de música, estando apenas presente em comemorações cívicas e como disciplina optativa de caráter extracurricular, e afirmam o quanto é perceptível na história do ensino da arte no Brasil a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar, pois a dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença geralmente apresenta-se relacionada principalmente às festividades escolares e/ou na forma de atividades recreativas e lúdicas, contudo sem o intuito de promover conhecimento pertinente no qual o aluno tem uma ação participativa e criadora na produção de seu conhecimento pela dança.

²³ Marta Thiago Scarpato, pedagoga pela FE-USP; mestre em Dança pelo Laban Centre, Londres; doutora em Educação pela USP. Diretora da Caleidos Cia. de Dança e do Caleidos Arte e Ensino/ SP. Autora dos livros *Ensino de dança hoje* (1999) e *Dançando na escola* (2003), ambos publicados pela Editora Cortez.

²⁴ Bailarina e Pedagoga Graduada em Pedagogia e em Dança pela Unicamp. Mestre em Educação (Unicamp) e Doutora em Artes – Estudos teatrais e coreográficos (Universidade de Paris VIII/ França). Professora da Faculdade de Educação, e coordenadora das Licenciaturas da Unicamp.

²⁵ Carla Morandi Autora do livro “Entre a Arte e Docência juntamente com Márcia Strazzacappa (2006), baseada na sua dissertação de Mestrado em Educação “A dança e a educação do ser sensível, onde analisa a dança no âmbito da educação básica

O conhecimento pertinente consiste em contextualizar o saber existente do aluno articulando as informações já existentes com apresentados pelo professor. As aulas de dança devem desempenhar papel importante na educação dos corpos, dando aos alunos subsídios para melhor posicionar-se de maneira crítica e construtiva nas diferentes circunstâncias sociais.

3.1 O BALÉ CLÁSSICO E O ENSINO BÁSICO: PROCESSOS EDUCACIONAIS EM PAUTA

De acordo com o pensamento de Inês Bogéa²⁶ (2009), o balé clássico perpassa por modelo e conceitos corporais que abriga representações tradicionais atreladas às características de uma época de 400 anos atrás. Este modelo foi delineado no século XVI, onde foi bastante utilizado nas cortes da Inglaterra e da França para homenagear reis e patronos.

A partir desse modelo de corpo, depara-se com a busca pela apropriação da técnica clássica institucionalizada no ensino básico cujos significados e códigos refletem uma sociedade hierarquizada e automática, permanecendo, equivocadamente, um modo de realizar movimentos alinhados com o pensamento desta época, como se existisse algo *a priori* que se ajustasse a todos. Assim, desde a Idade Média, vem se reproduzindo o mito da dança universal. A educação em dança sofre também essa influência, e na escola formal tem se tornado um espaço de ensinamentos do balé clássico que perpassa uma sequência ordenada de conhecimentos, começando, obviamente, (se não unicamente) pelos ensinamentos do balé clássico.

Foi observado que as propostas de trabalho de dança nas escolas privadas seguem uma linha de pensamento que comunga com a reprodução e repetição de um sistema de dança codificado transplantado de Londres, do *Royal Academy of Dancing*, que possui um sistema de ensino que apresenta um treinamento corporal específico.

Normalmente, parecendo um efeito-regra, as crianças têm o seu o primeiro a dança

²⁶ Inês Bogéa (1965), Doutora em Artes Plásticas pela Unicamp, é diretora artística-adjunta da São Paulo Companhia de Dança, consultora do Programa Fábrica de Cultura e professora do curso de especialização em Artes do Centro Universitário Maria Antônia (USP). Foi bailarina do Grupo Corpo de 1989 até 2001, e organizou um livro sobre a companhia: *Oito ou nove ensaios sobre o Grupo Corpo* (Cosac Naify, 2001).

pelas formas tradicionais, com técnicas formalizadoras, pertencentes a um determinado modelo (balé). Após um tempo de observação das aulas de dança, nas escolas privadas, pode-se analisar que a ação pedagógica da dança continua baseada na repetição e transmissão de movimentos padronizados, na busca de universalizar corpos tão distintos. Sabe-se que o aprendizado do balé apresenta em seu bojo um treinamento onde os corpos realizam movimentos aparentemente iguais, seguindo uma nomenclatura própria de um sistema.

Pode-se notar a partir de aulas observadas no contexto da escola privada que a lógica de pensamento de dança permeia um entendimento de dança como algo a ser copiado, repetido, que segue muitas vezes uma lógica binária de certo e errado, sujeita a modelos, a um formalismo disciplinador, a um controle, que passa por uma hierarquia de poder na qual o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno o receptor desse conhecimento.

Partindo da análise das respostas obtidas pelas professoras de balé terceirizadas nas escolas privadas, pode-se averiguar que de fato o modelo de dança mais procurado nesse ambiente escolar é a técnica do balé clássico.

De acordo com a professora P4, a procura por uma técnica de dança conhecida, disciplinadora e que traduz uma educação refinada tem excelente aceitação no conceito dos pais. A professora explica que os pais, ao colocarem a filha no balé, já que imagina que a criança torne-se uma bailarina, que adquira modos de corpo refinados pensam e sentem segurança num aprendizado já reconhecido, pois ao tentar fazer alguma modificação na roupa de aula, por exemplo, informa que há uma estranheza por parte dos pais.

A professora P3 diz que falas do tipo, “minha filha é bailarina, olha só como ela dança nas pontas” são corriqueiras entre os pais segundo a professora, o impulso pela escolha do balé advém dos sonhos de muitas mães que não fizeram balé, e diz que muitas vezes a criança não quer fazer a aula de balé, mas por insistência da mãe precisa aprender forçosamente. A professora afirma que a procura também se dá por conta da boa disciplina, e da postura, onde reporta que as mães falam que toda menina tem que estudar balé para aprender a ser elegante, pois fazer balé é sinônimo de requinte.

Professora e diretora da Academia “Dália”, D2 aponta, especificamente, no seu caso, que o interesse pela sua parceria entre a sua escola de dança e as duas escolas privadas surgiu a partir da demanda de diminuição de crianças matriculadas na sua academia. A professora explica que começou a tentar atrair as crianças nas escolas formais para que depois pudessem ter uma continuidade de trabalho na sua academia de balé após saíssem da escola formal.

Nota-se que a parceria entre as escolas de balé e a escola formal pode ter ocorrido como uma estratégia de sobrevivência das academias de dança, o que leva a refletir sobre as

questões de mercado e o fato de a dança estar em um patamar de produto e venda. Esse assunto será abordado no capítulo 4.

A professora explica, também, que com o tempo de ensino de balé na escola formal, foi perceptível que não havia garantia de haver transferência das alunas da para sua academia, pois muitos pais não davam prosseguimento na educação em dança.

Ela relata que muitos pais colocavam suas filhas em academias próximas de suas residências percebendo então que não havia nenhum tipo de vínculo no que diz respeito à aprendizagem da criança, pois o importante não era a escola de dança, mas o lugar mais conveniente. “Em cada grupo uma ou duas crianças vão para a academia de balé, mas não a quantidade total que a gente trabalha” (D2, 2011).

A diretora da Academia “Rosa”, D4 acredita que a parceria entre a academia e a escola formal é um sucesso, e relata que tal parceria surgiu da dificuldade que os pais tinham com relação ao transporte dos filhos até a academia de balé. Diz ela: “[...] daí a escola começou a oferecer o balé como um produto atendendo a conveniência dos pais”.

De acordo com D4, a escola parceira atua como uma incubadora e ela garante que a maior parte das crianças vão posteriormente para a escola matriz. Ela informa ainda que há uma grande satisfação por parte dos pais e das crianças no ensino do balé na escola formal, pois, o que a sua academia está desenvolvendo na escola é formando o desejo dos alunos em se tornarem futuros bailarinos e prolongarem o aprendizado da dança.

É possível começar a refletir sobre as consequências na relação da parceria entre a escola privada e a academia. A prática da dança estaria atrelada como um produto? Pode estar havendo um dispositivo que reforça o pensamento de que o aprendizado de dança necessariamente precisa ser o balé, consequentemente retroalimentando o mito da bailarina no imaginário da criança?

Diante de tal indagação, a professora D2 diz que o balé na escola é uma questão polêmica, que acha difícil responder a essa questão, pois argumenta que mesmo sendo proprietária de uma academia e também professora da rede estatal de ensino, também não é a favor de que a academia de balé esteja inserida na escola formal, pois as escolas de balé apresentam seus espaços físicos adequados às necessidades da técnica, e que no espaço da escola formal isso deixa a desejar já que as salas destinadas ao balé que as escolas privadas oferecem são quadras de esportes, salas de computação, berçário, que são impróprias para a prática dessa atividade. A professora afirma que não é a favor que esse seja o futuro das academias de balé, que busquem como estratégia de sobrevivência parceiras, nessas condições, para que as academias possam se manter.

A partir daí, tornou-se importante averiguar, para este estudo, que tipo de conhecimento o aluno está produzindo ou reproduzindo na escola formal. A prática de dança permite a co-participação dos envolvidos? É uma prática de dança “bancária”, (FREIRE, 2010) na qual o conhecimento é depositado, transferido para o aluno? A relação aluno x professor é dialógica? A prática de dança hierárquica propõe elementos problematizadores para os alunos? A proposta de dança apresentada por academias de balé colabora na construção de um conhecimento de caráter reflexivo do discente?

Promover experimentos sem verdades, onde não se precisa provar nada, em que a educação é pensada como um sistema dinâmico e está sempre por fazer-se pode contribuir de forma significativa para um pensamento de dança na escola, já que dançar é algo mais complexo do que a soma de probabilidades e a repetição de movimentos como um sucessivo “colar” de passos. Esse pensamento encontra eco nas ideias de Assmann²⁷ (2007), quando este diz que:

O aprender não se resume em aprender coisa, se isso fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, uma espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano (p. 40).

Trazer conteúdos de dança como forma de treinamento e aperfeiçoamento de vocabulários estabelecidos difere do processo educacional criativo do corpo, pois qualquer tipo de conhecimento implica em interação, em relação e em transformação mútua.

Partindo desse princípio, permanecer em sala de aula com uma lógica de pensamento clássico pautado em um referencial que fragmenta os saberes, não os articulando, que se resvala em verdades absolutas e na existência de padrões pré-fixados que segue uma fórmula de expressão linear, supõe uma epistemologia de uma realidade estável, na qual o sujeito apresenta-se como um “observador neutro” que segue “modelos ideais”.

A escola, sendo um ambiente onde se estimula a construção de conhecimento, a autonomia dos sujeitos, a reflexão e criticidade, poderia estar comungando com uma forma de aprendizado de dança que segue um modelo ideal de corpo, da beleza romântica, sempre demonstrado leveza, suavidade, conceitos e valores de uma cultura do século XVIII que acabam sendo incorporados na educação do século XXI.

Nessa perspectiva, a relação entre educação, dança e aprendizagem pode estar sendo

²⁷ Hugo Assmann é professor da UNIMEP, em Piracicaba, SP. Tem formação em Sociologia pela Universidade de Frankfurt, na Alemanha.

comprometida, pois as demandas que emergem na sala de aula em um contexto que não é uma academia de dança e sim uma escola vão muito além da memorização de uma coreografia, em aprender passos já existentes, mesmo sabendo que para isso muitas habilidades estão sendo exigidas.

É necessário que a prática de dança no ambiente escolar possa ser pensada pelo viés da intervenção crítica, reflexiva, dialógica na práxis do aluno, para que possa colaborar no processo de aprendizagem de construção de conhecimento da criança.

O foco principal desse capítulo não pretende ser a negação da técnica clássica, mas problematiza-la no âmbito da escola formal, podendo assim instaurar uma reflexão em relação à perspectiva que supõe uma epistemologia e uma realidade que vem se estabilizando nesse âmbito. Assim como uma pedagogia transmissiva que abarca um pensamento que separa o corpo e mente, onde o corpo serve apenas como veículo, instrumento para a dança.

De acordo com Katz (1999), a complexidade do movimento de dança não perpassa por um entendimento de sequência linear, pois “Quando o corpo aprende a dançar, promove uma das mais extraordinárias assembléias entre as suas aptidões evolutivas, uma vez que dançar implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas envolvidos na formação do corpo humano” (p. 15).

Partindo desse viés podemos refletir que não existe um único ou universal método de dança para os corpos aprenderem a dançar; no entanto, a experiência de métodos fundamentados na separação entre prática e teoria, corpo/mente, criação e educação, é ainda recorrente.

Um corpo que dança submetido a uma determinada disciplina técnica pode ter as possibilidades e ampliação dos movimentos restringida e o ato de dançar reduzido a simples reprodução de formas.

É possível entender que para que o aluno dance não é preciso que seu aprendizado seja dividido, fragmentado em sequências de passos a serem decorados. Assim torna-se importante repensar a prática do balé no ambiente da escola tradicional, não se tratando apenas de rearrumar a configuração da aula, alterando a ordem das sequências, modificando as roupas, mas de fato repensar a lógica de funcionamento dessa prática. Desarrumar para poder arrumar de diversas formas, criando possibilidades de um processo que possa estimular de forma criativa e crítica o aprendizado do aluno.

Ter um mundo apartado da experiência humana conduz a um mundo desencantado, o

aluno não é um observador neutro. Najmanovich²⁸ (2001, p. 18) afirma que “O corpo que surge deste modo de experimentar e conceber o mundo é um corpo sem vísceras, uma casca mensurável, um arquétipo de ‘valores normais’, um conjunto de ‘aparatos’”.

Os acontecimentos da vida não se dão de forma linear, o contexto da sala de aula não deve ser visto pelo professor de cima para baixo, de forma autoritária da obediência. Daí surge o conceito completamente equivocado de conhecimento, que segundo Demo (2002), tem o sentido de instrução, de treinamento não como uma estratégia de aprendizagem porque desvincula o sujeito do seu fazer.

Partindo do pressuposto que o corpo organiza o seu movimento na forma de um pensamento, que pensamento é ação, é um ato sensório-motor, “A dança surge neste contínuo entre o mental, o neuronal e o carnal” (KATZ, 1999, p. 15), onde o corpo resulta de contínuas negociações de informações com o ambiente, como abrigar um olhar unívoco de dança num ambiente multidimensional que é a sala de aula? E continua Katz (2005, p. 11): “[...] as certezas clássicas sofrem rachaduras”.

Vive-se em tempos de incertezas, o futuro torna-se cada vez mais imprevisível. A educação deve se voltar para as incertezas ligadas à construção de conhecimento, que deve ser contextualizado para que seja pertinente. “O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta um risco de ilusão e de erro” (MORIN, 2001, p.86). O aprendizado de uma técnica que traz no seu bojo ideias preconcebidas pode fragmentar e simplificar o que é complexo, que não se restringe apenas à soma das partes.

O complexo requer um pensamento que capte relações, interrelações, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeita a diversidade e que conceba a relação recíproca entre as partes. Portanto, poder aproximar esse conceito de complexidade para a sala de dança pode estimular o aluno a articular, conectar as informações adquiridas para que ele possa construir seu pensamento, não de forma transmissível para a reprodução.

Pensar a dança a partir de um pensamento de univocidade que pode estar atrelado à lógica de movimentos certos ou errados nos quais o aprendizado muitas vezes parte de informações continuamente replicadas na execução dos movimentos, pode estar reforçando a

²⁸ Denise Najmanovich é bioquímica, epistemóloga, professora doutora da universidade CAECE, Argentina, onde desenvolveu o conceito do sujeito encarnado no livro *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano* (2001). A proposta sugerida pela autora se fundamenta na ideia de sujeito que, “encarnado”, participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com o qual ele está em permanente intercâmbio, que é construído a partir da discussão comparativa entre noção de sujeito, corpo e espaço construídos na época moderna: o mundo chamado “objetivo” é um mundo afastado da experiência humana, inventado por um sujeito. O corpo da modernidade é um corpo físico mensurável e estereotipado, dentro de um eixo de coordenadas, à imagem e semelhança do espaço que se torna mensurável.

noção de que o corpo é apenas um veículo por onde a informação passa.

Por esse viés, quais seriam os conceitos implicado e escamoteadas em reflexões acrílicas do balé no contexto escolar? Será que, mais uma vez, se está reproduzindo espetáculos para uma “corte” atual, para entreter as festas de fim de ano da escola?

Não há como desvincular a prática de dança eleita na escola da cultura em que está inserida, uma vez que os corpos se constroem juntamente com sua cultura em um processo de troca de informações e de contaminação mútua.

O balé é uma prática de elite que apresenta uma unidade hierárquica e, ao ser incorporado pelo meio educacional, pode estar representando um símbolo de tradição com valores e significados de uma cultura do século XVIII em pleno século XXI. Nas palavras de Marques (2001, p. 105-106):

Do intérprete/aluno nesta situação espera-se que sucumba silenciosamente ao diretor coreógrafo/professor, na aceitação plena de que não possui o conhecimento específico do mesmo, outorgando-lhe o direito de que seu corpo sirva como instrumento da dança. Silenciosos, os intérpretes/alunos emprestam seus corpos passivos para que ideias e ideais de outrem sejam veiculadas [...] A exigência de uma ‘execução perfeita e silenciosa’ carrega valores e significados que vão muito além da produção artística, acentuando o caráter autoritário e tradicional desta prática artística que é também eminentemente educacional.

Repensar o ensino de dança nas escolas privadas de Salvador no mundo contemporâneo significa re-pensar um sistema de valores e de ideais concebidos desde o século XII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental. Se a técnica clássica teve como um dos objetivos a afirmação do poder do rei, a aquisição do balé pode ser pensada como um eco restaurado de ideais e conceitos outrora valorizados que vêm sendo novamente idealizados como sinônimo de poder e educação refinada no ambiente escolar, de acordo com Marques (1996).

Partindo dessa questão, indaga-se sobre a permanência de um pensamento cristalizado de dança sob uma perspectiva de encadeamentos de ordem causal-linear que não corresponde à complexidade do contexto. As peças do repertório clássico remetem a um espaço-tempo específico e a determinados valores culturais. Apresentá-los hoje no contexto escolar implica, conseqüentemente, uma atualização dos mesmos. É fato que a técnica clássica tem a capacidade de desenvolver uma organização corporal específica, mas o que se precisa investigar é a maneira como esses conceitos são processados no âmbito da escola formal.

De acordo com Marques (2001), a educação em dança trazida pelos partidários do ensino do balé clássico cultua educar um corpo para melhorar o seu desempenho artístico, pois as técnicas são construídas segundo regras, onde a excelência artística confunde-se com “perfeição técnica”, onde se apresenta fundada em critérios do saber-fazer, da habilidade, pela repetição.

Scarpato (2001, p. 59), por sua vez, afirma que

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento.

Pode-se perceber que a aula de balé da escola privada segue uma sequencialidade de passos a serem executados e treinados, não estimulando investigação do movimento. A criança em vez de explorar seus próprios movimentos, precisa copiar modelos prontos de movimentação, encaixar seu corpo e seu movimento num molde codificado: “[...] pés e joelhos voltados para fora, braços arredondados, corpos magros e longilíneos são alguns dos padrões mais conhecidos e difundidos por essa técnica” (STRAZZACAPPA, 2001, p.52).

Pensar em repassar passos é, ainda, educar a partir daquela visão bancária de educação da qual já falava Freire (2010), aquela que acontece basicamente na transferência do conhecimento do professor para o aluno, e que se utiliza da narração como o principal modo de operação dos aprendizados. Esse tipo de aula que reproduz consider o conhecimento como um processo linear baseando-se na transmissão de conteúdos onde o professor fala, e aluno observa para depois repetir o que viu.

É possível que esse pensamento arraigado esteja baseado em pressupostos históricos referentes ao sistema técnico-estético assimilado no Brasil nas primeiras décadas do século XX, quando o balé clássico, implantado por bailarinos profissionais estrangeiros. Contudo a forma como tem se inserido na escola privada contribui para a formação do aluno na educação para a dança?

Esses modos de transmissão/apropriação de dança que têm sido predominantes nas aulas de balé dadas nas escolas particulares que está relacionado à adoção de práticas

corporais ligadas à representação do corpo, que enfatizam o corpo reprodutor a aparência externa do movimento e o professor como imagem de referência principal ao aluno.

As formas tradicionais de transmissão técnica - grandemente baseadas na cópia e na repetição mecanizada de instruções - têm contribuído para construir uma visão particular do que seja treinar um corpo e potencializar suas capacidades. Um aprendizado focalizado na apreensão de passos e habilidades específicas, que valoriza atributos sempre numa mesma direção [...] não será capaz de diversificar a expectativa e compreensão dos alunos” (GERALDI²⁹, 2007, p. 82).

Partindo desse pensamento, qual seria o sentido de adestrar o corpo, de reproduzir formas como esquemas corporais cristalizados? Para Marques (1996, p. 27) “[...] dançar não é aquilo que fazemos, mas como fazemos”. A forma deve ser o resultado do autoconhecimento e não o inverso, o que deve guiar o aprendizado não é a repetição nem a busca da forma pronta, codificada, e sim a maneira como o movimento se constrói.

A não-linearidade implica o equilíbrio em desequilíbrio, já que a segurança de algo fechado coincide com sua morte. Para continuar existindo é mister mudar, não apenas mudar linearmente, de modo tranquilo, previsível, controlável, mas criativo, surpreendente, arriscado (DEMO, 2002, p. 17).

Como todo funcionamento corporal, os processos são complexos, enredados e se dão ao longo do tempo, no trabalho evolutivo do aluno. Seria o balé um estilo de dança apropriado para o contexto escolar? A sala de aula seria um espaço de afirmação de técnicas referendadas pelos modelos estéticos tradicionais?

Marques (1996) aponta que o sistema de ensino ocidental, ressalvadas algumas hipóteses excepcionais, está impregnado por um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico, que é imposto como verdade única e comum a todos os seres humanos.

Ainda de acordo com Marques (1996), essa modernidade que se identifica como campo de cristalização de uma razão, de uma verdade única, se faz importante para a compreensão da forte presença tradicional na didática ocidental, calcada na supremacia da palavra, do conhecimento linear, que seguem valores enraizados na filosofia iluminista, pois o incerto, o indeterminado, o imprevisto tem para o Ocidente um valor negativo.

²⁹ Silvia Geraldi é bailarina, coreógrafa e pesquisadora da dança. Mestre em Educação e Doutora em Artes pela UNICAMP. Coordenadora e professora do Curso Dança e Movimento da Universidade Anhembi Morumbi (SP). Qualificada como instrutora no Método Feldenkrais de Educação Somática e em fase de formação como professora pela Associação Feldenkrais do Brasil.

Pode-se refletir se a dança surge nesse contexto com a forma de ensaios, podendo indagar sobre o que as crianças estão aprendendo na reprodução de passos desprovidos de reflexão do movimento em analogia.

Percebe-se que as práticas de dança representam o que se chama de práticas, *a priori*, de ensaios rígidos pré-determinados, de repertórios de festinhas de fim de ano, nos quais os alunos devem copiar o professor.

O processo educacional atrelado a essa concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar e alinha-se à concepção de corpo como instrumento da dança, como meio, máquina para a produção artística ou produção de trabalho de qualquer espécie.

Como dito antes, para Assmann (2007), o aprender não se aproxima de uma repetição de movimentos como um sucessivo “colar” de passos, um depois outro, implica a participação do aluno além da informação instrutiva do professor, não sendo, portanto, um armazenar de saberes prontos, fomentando a obediência em detrimento da autonomia e formalização de comportamento em detrimento da criatividade.

Nesse sentido, argumentar com dança é uma maneira de posicionar-se no mundo. O mundo, nesse sentido, é o local onde os “velhos” fatos e hierarquias precisam ser revisitados, para que outros vocabulários, outras dinâmicas possam romper com as ilusões de um único olhar e uma única narração.

Outro fator relevante a ser abordado é a existente relação entre professoras que ministram as aulas de balé nos espaços escolares. Na maioria das vezes não possuem a graduação universitária de dança, pedagogia ou outra, são jovens que estão cursando estágios avançados no sistema da *Royal Academy of Dancing*, não desmerecendo a seriedade e o empenho com que essas jovens atuam no ensino, mas podem não apresentar formação suficiente em dança e sobre o estágio de desenvolvimento da criança para um bom desempenho de atividades educativas.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente essa- narrar, sempre narrar.

Falar da realidade como algo parado, estático compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação existencial dos educandos. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos e de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2010, p. 65-66).

O pensamento de dança nas escolas privadas deveria aproximar-se de conceito em que a dança não está apartada da vida e dos processos de transformações ocorridos ao longo do tempo. Aprender a dançar implica experiências, partilha e troca nos relacionamentos entre sujeito e o mundo, construindo possibilidades para a produção de conhecimento. Conhecimento esse “não entra” de fora para dentro como se o corpo fosse um recipiente pronto a receber informações. É importante reformular a ideia de que a dança está dentro de nós, uma vez que é sabido que nada está pronto ou existe em estado potencial no corpo. O conhecimento se constrói no/pelo corpo; ao dançar, o corpo organiza o que antes era possibilidade, discerne lógicas de movimento num fluxo ininterruptos de troca de informações entre corpo e ambiente. Para Katz e Greiner (2001, p. 90),

As informações do meio se instalam no corpo; o corpo alterado por elas, continuam a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças.

Dessa forma nenhuma dança está em algum compartimento do corpo, ela emrege das possibilidades de combinação de vários aspectos diante de uma necessidade de comunicação.

Vivemos em tempos de possibilidades, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações, relações e de novas ideias. Um mundo misturado, no qual as ricas dialéticas da vida nos lugares criam, paralelamente, uma humanidade misturada que traz consigo interpretações variadas, múltiplas, ao mesmo tempo em que se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência.

A sala de aula é um sistema aberto³⁰, onde tudo é transitório, contém elementos imprevisíveis e indeterminados, de natureza que acolhe a diversidade feita de descrições plurais. Pensar em transferir movimento de um corpo para outro pode ser um aprendizado limitante. O contexto de uma sala de dança na escola formal deve ser reconhecido como complexo, que não comporta apenas uma forma de pensar baseada em verdades estáveis e objetivas.

É necessário que haja uma reflexão sobre a prática de dança que tem prevalecido nas escolas privadas, para que se possa promover espaços de diálogos entre educação, dança e conhecimento.

A *práxis* da dança na escola deveria ir além da reprodução de coreografias construídas

³⁰ De acordo com a Teoria Geral dos Sistemas, um sistema aberto é como aquele que troca energia, informação e matéria com o meio, diferentemente dos sistemas fechados, que trocam apenas energia e informação, e dos sistemas isolados, que não efetuam trocas. Sistemas completamente isolados constituem-se apenas como idealizações, uma vez que existem pelo simples fato de existirem, existem em um ambiente com o qual se relacionam, ao menos enquanto “habitantes” desse ambiente.

sem a participação efetiva dos educandos e que estes reproduzem sem contextualizar, sem a possibilidade de ter a sua presença criadora no processo de construção dos movimentos e da composição coreográfica. Como também não deveria estar na escola uma dança submetida à ótica de atos mecânicos que envolvem apenas músculos e articulações. Este tipo de abordagem dificulta o entendimento de dança como uma área de conhecimento e sendo assim, como uma disciplina que envolve especificidades em seus conteúdos.

Pensar o corpo como um máquina, como uma coleção de partículas que se organizam no espaço e interagem, obedecendo às leis da física newtoniana: infelizmente, eis o que domina, ainda hoje, a pedagogia da dança que ignora todos os saberes já disponíveis sobre o seu assunto (KATZ, 2005, p. 111-112).

A aprendizagem da dança no ensino básico da escola formal pode e deve abarcar o criar, vivenciar, experienciar, transformar, para compreender e estimular novas estratégias e possibilidades do corpo acessar e obter informações mais atualizadas sobre o tema. Essa prática deve estar comprometida com a realidade sociocultural, valores éticos e morais, que ensine conceitos e permita a construção da cidadania.

A pedagogia hoje também se complexifica: não se trata de adestrar o corpo em uma técnica erigida como modelo: o corpo é um sistema aberto a trocas que combinam de diversas maneiras entre si; estão abertas a interações, e ganham complexidade nestas relações; são flexíveis, trabalhar o corpo numa compreensão tradicional de técnica, em que as instruções são trabalhadas em exercícios codificados e fixos, movimentos a serem repetidos através da cópia podem não estar respeitando as particularidades desses corpos, seu tempo de assimilação. “Quando a prática é organizada como meio para alcançar um fim predeterminado, reaparecem os problemas do sistema fechado; a pessoa em treinamento atingirá uma meta fixa e poderá não ir mais além” (NEVES, 2010, p. 63).

A educação em dança quando atenta à noção de que ação, percepção, e cognição caminham juntas pode tornar-se um processo de aprendizado complexo e criativo que se faz longe do equilíbrio. Já que é um fenômeno processual e depende das relações por ele efetuadas. As trilhas traçadas no decorrer do processo são tecidas no momento em que a ação de educar ocorre. A dança como arte do movimento produz e comunica pensamento e conhecimento. Educar o movimento envolve entender sua relação com processos mentais como pensamento, aprendizagem, memória, percepção, cognição, consciência. Entendendo que a mente é resultado de processos complexos, que evoluem o cruzamento de muitos

domínios, biológicos e culturais, na presença do movimento.

A educação em dança deve, enfim, ser encarada como um processo de aprendizado complexo e criativo, tal como a contemporaneidade em sua transitoriedade, formada por fluxos ininterruptos de acontecimentos, uma vez que surgem novos paradigmas que questionam estruturas ditas como verdades universais.

Aproximando esse conceito à técnica do balé clássico, pode-se entender que a construção desse conhecimento por parte dos alunos torna-se um modelo desencarnado, no qual os corpos movimentam-se de forma unívoca, seguindo um paradigma apresentado pelo professor.

Na proposta educadora de Freire (2001) diz que “É uma educação que tem de nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos” (p. 102). Para podermos indagar sobre a inserção do balé nas escolas privadas a fim de refletir sobre uma prática que se baseia na reprodução de passos e o corpo como um recipiente de um vocabulário, pois deveria se levar em conta qualquer intervenção na organização do sistema corpo a instabilidade, a criação do novo. A dança no contexto escolar parece outras formas de percepção e pensamento. A dança, como toda atividade humana, requisita as faculdades corporais como um todo, o funcionamento enredado de todos os sistemas, onde não há como separá-las. Esta relação é um fato no funcionamento corporal.

Essa afirmação, no entanto, não deve ser tomada precipitadamente como uma rejeição do sentido ou como negação de qualquer treinamento corporal, mas suscitar o pensamento de que, no espaço da escola formal, a construção de conhecimento pela dança não deve se limitar a estabelecer relações apenas com uma forma de dança. Fato, porque a lógica de composição e construção da dança desses modos podem não estimular o corpomente a estar num estado de maior disponibilidade para o uso dos recursos expressivos de cada indivíduo; compreende-se no corpo a experiência do dançar, o que requer mais do que a cópia de passos que esteja submisso à música, onde muitas vezes seguem princípios narrativos de hierarquias entre seus componentes. O que conduz a dança não é decorar passos, formas, mas aprender caminhos para a criação de movimento.

Marques (1996) aponta que o processo educacional brasileiro permanece advogando por um ensino “garantido”, na busca de certezas, caminhos determinados e pré-determinados,

e afirma que pensar a dança na contemporaneidade implica entendê-la não como repetição, mas como um processo de análise, problematizando a possibilidade de viver o momento, de não prescrever disciplinas.

Esta tentativa de resgatar a técnica codificada pelo balé clássico poderia ser entendida como um eco restaurador de ideais e conceitos outrora valorizados e hoje novamente idealizados a fim de estabilizar o instável, periodicizar o efêmero, regar o indeterminado, unificar o múltiplo. O ensino do balé clássico como *base* traz consigo resquícios e marcas, valores e significados de uma cultura do século XVIII, que acabam sendo incorporadas pelo mundo da dança em pleno final do século XX (MARQUES, 2001, p. 68).

É importante salientar que o contato com as tradições da arte permite vivenciar os modos de pensar, perceber, ordenar e praticar a ação artística de gerações anteriores, reconhecendo suas formulações, testemunhos e paradigmas. Segundo Geraldi (2007), isso torna o processo histórico visível e significativo, dando-lhe espessura onde tradição e história se fundamentam como teorias, princípios e metodologias. A partir disso, é possível criar novos desdobramentos e zonas de diálogos, mesmo com tentativas de ensinar o balé de modo diferente, onde professores adotam o ensino do balé clássico com os pés descalços. Essas estratégias são outros caminhos que, no fundo, ensinam as mesmas coisas. “Mesmo que não estejamos aprendendo o repertório de balé propriamente dito, estamos aprendendo conceitos, ideias e ideais incorporados e embutidos nesta técnica” (MARQUES, 2001, p. 68).

3.2 O CONTEXTO DA DANÇA NO ENSINO BÁSICO NA ESCOLA PRIVADA

Quinta-feira, dia 27 de Outubro de 2011, das 16:30 às 17:10. Observação de aula de balé na escola A³¹ nível Pré-Primery³².

Em uma sala de aula de chão de azulejo, composta de quadro negro, cartazes com letrinhas coladas do alfabeto constroem frases como as seguintes: “ser criança é ter criatividade, é dar asas à imaginação, é ser livre como um pássaro e brincar de montão”, as cadeiras e mesas recuadas até o meio da sala, formam um pequeno retângulo que se

³¹ Escola privada que por motivos éticos não será revelado o nome.

³² Pré-Primery, segundo a tradução do livro “Curso de Balé” pela Royal Academy of Dancing (1988), é um grau, nível de balé equivalente a iniciação aos passos do balé.

transforma na “sala do balé”. Começa a se ouvir, nas escadas, que levam à sala uma gritaria, risadas e correria: 16 meninas com idade de 4 e 5 anos começam a entrar nesse pequeno retângulo que possuía duas linhas paralelas coladas no chão com fita adesiva com certa distância de 1 metro de distância uma para a outra.

O primeiro pedido de silêncio é pela professora, tentando conter a euforia. As meninas estavam vestidas com o mesmo uniforme de balé característico das aulas para crianças dessa idade: *collant*³³ rosa, saia rosa, meia rosa e sapatilhas também cor-de-rosa. O cabelo, bem puxado, era enrolado em uma touca rosa acompanhado de um laço de fita rosa. Uma das meninas tinha em sua cabeça um coroa brilhante, dizendo ser esta, de princesa. Bem, depois de todas estarem enfileiradas nas linhas determinadas, e ao som de uma música clássica, começam a seguir o aquecimento da professora à frente, começado com o exercício de “Borboletinha³⁴”, “pés de bailarina”, “pés de palhaço”, braços esticados para cima na quinta posição³⁵, pois não podiam ir para o lado, já que eram muitas nesse pequeno retângulo. De pé, e olhando fixamente para a professora à frente, repetiam a 1ª posição dos pés com os braços em *Brás Bas*³⁶, seguidos de *Demi-pliés*³⁷ e *Galopes*³⁸.

No segundo momento, a professora pede que tomem seus lugares para dar início ao ensaio da coreografia do festival de fim de ano³⁹, *O Maravilhoso mundo “Disney”⁴⁰* na qual todas serão *Alices*. Durante a aula a professora pedia que repetissem a coreografia para que pudessem melhorar a execução dos movimentos. Após algum tempo de ensaio da coreografia a professora pediu que as alunas ficassem colocadas uma do lado da outra formando duas filas delimitadas pela fitas adesivas coladas no chão. Entre essas duas fileiras havia um espaço

³³ Colã é o uniforme padrão usado nas aulas de balé clássico, podendo variar na cor, para indicar o grau correspondente.

³⁴ Exercício dado pela professora onde as alunas sentam com os pés juntos e pernas dobradas.

³⁵ Quinta posição onde os braços estão erguidos com as mãos um pouco adiante do corpo

³⁶ *Brás Bas* segundo o livro “Curso de balé” pela Royal Academy Dancing é uma posição dos braços, a partir da qual todas as outras posições iniciam-se, (“braços embaixo”). Também serve como posição de repouso entre exercícios. A partir de *Brás Bas* podem ser feitas as cinco posições básicas dos braços.

³⁷ *Demi- pliés*, Exercício da parte da aula chamada de exercício técnico, flexões dos joelhos, que significa em francês joelhos “semi-dobrados”.

³⁸ *Galopes*, seguindo a tradução do livro “Curso de Balé” é um exercício quase no final da aula onde a aluna fará alguns passos de dança que incluem trote, galope e a conjugação de alguns passos simples

³⁹ As turmas de balé inseridas nas escolas formais através da parceria entre as academias de balé e as escolas privada participam com coreografias do festival anual que a academia de balé realiza.

⁴⁰ Disney é o maior conglomerado de mídia e entretenimento do planeta, fundada em 16 de outubro pelos irmãos Walt Disney e Roy Disney como um estúdio de animação, tornou-se um dos maiores estúdios de Hollywood e o proprietário e licenciante de onze parques temáticos e várias redes de televisão.

onde a professora pediu que as alunas fossem se deslocando de duas em duas dançando livremente até chegarem ao final da linha marcada no chão.

Nesse momento da aula foi observado que a minha presença na sala modificou a postura da professora quando a mesma apresentou uma instrução um pouco diferente da habitual onde as alunas podiam dançar livremente, experimentando movimentos oriundos de seus corpos.

Observou-se que as crianças não estavam habituadas com este tipo de proposição, onde elas precisavam criar a partir da pesquisa movimentos de cada uma. A professora insistia para que fizessem passos diferentes dos quais já haviam aprendido, argumentava que podiam dançar como queriam, de forma livre, porém, as pequenas alunas bailarinas continuavam repetindo os que viam uma das outras, demonstrando certa dificuldade de entendimento da proposta.

Como podem demonstrar algo que não foi experimentado? Que recursos foram lhes dado para que pudessem fazer florescer as individualidades? Certo incômodo tomou conta da sala pois o que a professora pedia não era rapidamente assimilado, nem tão pouco executado da forma que ela queria, então ela continuava insistindo que dançassem de forma livre. Partindo dessa observação, comecei a indagar qual é o entendimento de dança implicado na proposta quando a professora pedia que as alunas dançassem livremente, pois como já foi dito anteriormente nada está pronto, ou em potência dentro do corpo, principalmente que como diz Katz (2005, p. 3), que até agora não “[...] se extirpou a crença em uma aura inefável como sendo aquilo que sustenta a identidade da dança... os que acreditam na dança como *aquilo que vem de dentro*. Os partidários da dança que vem de dentro não duvidam que a dança seja uma linguagem universal”.

Para se criar algo novo, é necessário que o corpo experiencie, brinque, investigue para que assim a criança possa desenvolver movimentos que lhe sejam pertinentes, condizente com seu amadurecimento corporal. O deslocamento no espaço e o movimento são resultantes de processos evolutivos cada vez mais complexos, ligados à maturação dos circuitos neuromusculares e ao crescimento ósseo.

Voltando à observação da aula, a primeira dupla só conseguiu correr para o fim da linha com os bracinhos segurando a saia, e as demais duplas reproduziram os movimentos até

então já conhecidos pelos seus corpos, ensinados pela professora.

Chegando ao término da aula sempre após o comando da professora, as crianças seguiram para seus respectivos lugares marcados no chão com a fita adesiva, espremidas em duas filas, (pois o espaço físico era o da sala de aula onde as cadeiras e mesas eram recuadas para trás da sala), se preparavam para o agradecimento final que seguia-se: *la révérence*⁴¹.

Analisando a situação, pode-se perceber que a aula baseia-se em um modelo onde a repetição cristaliza-se e limita o aprendizado da dança. As alunas executam o comando da professora, que está posicionada espacialmente à frente delas. É perceptível também, que os movimentos ensinados às crianças é assimilado por cópia, não havendo momento de criação livre onde as alunas puderiam experimentar movimentos diferentes do modelo balético, ou seja construídos por elas. A professora mostrava os movimentos e as alunas repetiam seguidamente.

Pensar em fazer uso do prefixo “*res*”, para resgatar uma educação do passado, onde aluno educado assemelha-se a aluno reprimido, freado, adequado e adaptado pode não corresponder com as demandas e anseios da modernidade. Não se trata, porém, de negar para buscar outra certeza, mas pela impossibilidade de continuar a acreditar sem ressalvas. Buscar autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem aproxima-se o aluno de sua capacidade reflexiva, pois não deve haver separação entre vida e educação. A educação em dança não deve servir como uma função preparatória, idealizado, que precise de aprimoramento para um tempo futuro, mas fins realizáveis pela experiência compartilhada. Pensar aprendizagem é sempre resultado de uma situação concreta e indeterminada, a “situação-problema”.

O fenômeno das parcerias entre academias de balé e escolas privadas abre possibilidades de investigação para se questionar que tipo de pensamento de dança e quais padrões organizativos de corpo estão sendo construído pela via da prática da técnica tradicional clássica que remota um período monárquico que se desenvolveu tendo como um dos objetivos a afirmação do poder do rei e na qual o caráter geométrico das coreografias e a aspiração textual ou discursiva afastavam toda a possibilidade de manifestação de individualidade abordado no capítulo 1. Neste caso o balé, que segue um método sistemático de um programa de curso estrangeiro que apresenta um sistema de passos definido *à priori*,

⁴¹ É um passo de agradecimento comum ao final de todas as aulas de balé.

onde o modelo aplicado de exercícios não apresenta conexão entre o contexto e o aluno.

No contexto apresentado, observa-se que a visão de dança, de corpo e de produção de conhecimento continua atrelada a uma visão linear, sob uma ótica dicotômica, onde o processo de aprendizagem de dança na escola privada se aproxima da perspectiva cartesiana.

As proposições de Descartes⁴² (2006), conforme *Discurso do Método*, escrito em 1637, trazia a busca da verdade como algo fixo e determinado. A preocupação central do método cartesiano consistia, basicamente, em descobrir como conhecemos as coisas do mundo e, para isso, Descartes propõe quatro etapas para serem seguidas neste reto caminho na busca de verdade: I - evitar a precipitação e a prevenção, não aceitando nada como verdadeiro sem antes ter passado pelo crivo da razão; II - a divisão do complexo em quantas partes forem possíveis favorecendo o acesso da razão; III - seguir um ordenamento lógico e hierárquico, que parta do mais simples para o mais composto, de maneira que a remontagem do objeto possa ser feita sem desvios; e VI- garantir enumerações complexas e revisões gerais permitindo a retomada do processo ou a sua repetição por qualquer um. De acordo com Descartes, chegar aos princípios ou proposições primeiras é condição necessária para acessar de fato a essência verdadeira. É neste sentido que a metodologia cartesiana do pensamento moderno pretendeu a obtenção da certeza, e sua predizibilidade newtoniana⁴³ supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização, conduzindo a razão na busca da verdade. Esse paradigma de verdade absoluta pode colaborar com a ideia de “boa educação em dança”, no qual é possível, ainda, perceber afirmações que garantem certa veracidade quanto a determinados sistemas que privilegiam uma prática pautada em princípios tradicionais, mais especificamente o balé clássico, vistos como necessários e básicos a

⁴² René Descartes (1596- 1650) era filósofo, médico e matemático, considerado o fundador da ciência moderna, pai do racionalismo moderno e aquele que concluiu a formulação filosófica que deu sustentação ao surgimento da ciência moderna a partir do século XVII. Em seu método analítico, Descartes propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica. Para ele, o conhecimento era obtido da intuição e da dedução, por meio das quais se tentava construir um conhecimento baseado em sólidos alicerces. A análise mostrava o caminho verdadeiro para o qual foi inventada, ao mesmo tempo em que revelava que os efeitos dependem de suas causas. O pensamento cartesiano, exposto no *Discurso do Método*, afirmava que é preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até se chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente. Tudo no universo poderia ser explicado por leis matemáticas e pelo entendimento de suas partes.

⁴³ A predizibilidade Newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização, conduzindo a razão na busca da verdade. Isaac Newton foi quem deu materialidade às concepções da teoria de Descartes, que segundo o pensamento newtoniano, tudo é regido por princípios de causa e efeito, e, portanto tudo poderia ser previsto com base nessa lógica. Um mundo mecânico suscetível de ser descrito objetivamente, sem menção alguma ao observador.

qualquer trabalho de dança, independente das escolhas técnicas ou estéticas.

O pressuposto cartesiano se baseia na exterioridade e independência do objeto representado. O conhecer é descrever e predizer, colocando sempre imóvel, de fora, o observador. Há uma assimilação dessa lógica de pensamento em algumas práticas de dança inseridas na escola que se baseiam em verdades que não condizem com novas teorias das ciências cognitivas que buscam entender a participação do indivíduo nos processos de produção de conhecimento de criação e de comunicação, pois, frequentemente, o processo de aprendizagem ocorrem pela via da transmissão de informações que são conteúdos/passos pré-estabelecidos, escolhidos e transmitidos pelo professor que lidera.

O problema que se observa neste processo de aprendizagem que envolve a dança em Salvador e, particularmente na escola privada é bastante delicado e merece bastante cuidado ao tratá-lo.

Para poder pensar o balé no contexto escolar, será preciso rever os conceitos e a metodologia aplicada, pois por um lado o treinamento de técnicas tradicionais exclusivas e hegemônicas no contexto escolar podem já não corresponder às inquietações da contemporaneidade. Marques (2001) aponta que esse modelo pode ser comparado aos pressupostos valorizados e idealizados de um contexto monárquico do século XVIII

Porém, para Najmanovich (2001) ao questionarmos sistemas dominantes que preconizam verdades universais, podemos acabar caindo na armadilha de estabelecermos outros modelos tão arbitrários ou autoritários quanto os que estamos citando, privilegiando determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para isso nos chama a atenção Najmanovich (2001, p. 8),

Já não se trata, simplesmente, de indicar novos lugares no velho mapa da modernidade, e sim que os desenvolvimentos contemporâneos exigem a construção de um novo espaço cognitivo, em que corpo-mente, sujeito e objeto [...], são pares co-relacionados e não oposição de termos independentes”.

Mas que se busque arejar os conceitos de dança, corpo nos ambientes educacionais formais, pois os desenvolvimentos contemporâneos exigem que as perguntas possam ser reformuladas em novas questões referentes a corpo-mente, sujeito-objeto que segundo de acordo com a autora são termos co-relacionados e não termos independentes.

A vida é complexa, a realidade não apresenta uma tradução exata, é necessário a construção de um outro espaço cognitivo, em que as fronteiras não sejam fixas, compartimentadas, mas cada vez mais móveis, a saber que a produção de conhecimento não deriva de uma única fonte. “Ao romper com as ilusões de um único olhar e uma única narração, nos damos conta de que a pergunta- como todas as perguntas – sobre o “corpo” é histórica e social” (NAJMANOVICH, 2001, p. 12).

A técnica do balé se baseia em um método de ensino estruturado, conhecido, seguro, onde a aprendizagem ocorre pela observação, repetição e imitação. O professor utiliza propostas na sala pela demonstração de passos durante as aulas onde os alunos durante a aula precisam alcançar a eficiência na execução dos movimentos com subserviência a um fim estético definido por ele.

Os alunos encontram-se submissos ao professor que representa a figura detentora do conhecimento, que executa um conteúdo programático com passos pré-estabelecidos, escolhidos e transmitidos por ele, liderando o processo da aula. Os alunos geralmente copiam, reproduzem na sala o que o professor mostra cabendo a eles a execução somente de coreografias que serão apresentadas nos eventos da escola.

Sabe-se que um mesmo conteúdo programático pode ser ensinado de diversas formas, o que implica em relações de ensino-aprendizagem diferenciadas, que serão construídas a partir da análise dos seus componentes sócio-históricos, do contexto em que o sujeito se encontra do tipo de formação que a escola oferece, dentre outros.

Partindo desse viés, é possível indagar sobre um descompasso que permeia a prática de dança nas escolas observadas, que permanecem, baseadas nas ferramentas de demonstração, imitação e repetição pode aproximar-se de uma concepção equivocada de “transmissão de conhecimento”. Estimular uma prática de dança onde se tenha uma meta para alcançar virtuosismo ou eficiência atrelada à subserviência a um fim estético pré-definido pode não estar contribuindo para o desenvolvimento reflexivo do aluno.

Segundo Freire (2010), o corpo não funciona como um recipiente no qual conteúdos são adicionados. O corpo aprende quando está em processo permanente de investigação. Estimular uma prática de dança investigadora, por si só instaura na sala de aula diálogos e discussões cujas situações problemas são colocadas para os alunos no intuito de que eles

possam, por meio do corpo, criar suas respostas, no limite de cada um, diferentemente de situações que já se apresentam como “certezas”, onde o aluno não tem a opção de investigar.

Corpo e ambiente estão envolvidos em fluxos permanentes de informação, o que cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador. Denota-se, ao longo dessas referências teóricas e com uma pequena observação da sala de aula, que a pedagogia que circunscreve o balé não está pautada na autonomia e o aluno não é construtor de seu conhecimento, sujeitando-se a modelos e referências, reproduzindo duplamente as deficiências que o ensino formal já transmite ao estudante.

Pensar em uma prática de dança que prioriza a memorização de passos de dança alude ao corpo da modernidade, que apresenta um único olhar, uma única narrativa. Najmanovich⁴⁴ (2001) diz que no mundo mecânico os corpos são mensuráveis, onde e a experiência está apartada da vida, e o sujeito é um observador neutro.

A prática de dança que segue modelos ideais de corpos concebe o aluno como um *paciente* da transferência de conteúdo, inserido em uma prática completamente limitada, com os conteúdos retalhados da realidade, desconectados do universo que os engendram. O educador, nessa linhagem, muitas vezes conduz o educando à memorização mecânica do conteúdo narrado, limitando o corpo ao status de um *veículo*, por onde a informação simplesmente passa e são abrigadas.

Na concepção de educação “bancária” freireana a relação de educador-educandos apresenta uma tônica de narração. Fala-se da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, que implica em um sujeito narrador e objetos, pacientes – os educandos. A narração do educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado que metaforicamente os transforma em “alunos vasilhas”, em recipientes a serem preenchidos pelo educador. Aprender precisa ir além da transmissão, recepção, e a reprodução de movimentos prontos implica um constante ato de caráter reflexivo de

⁴⁴ Denise Najmanovich é bioquímica, epistemóloga, professora doutora da universidade CAECE, Argentina, onde desenvolveu o conceito do sujeito encarnado no livro *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano* (2001). A proposta por ela sugerida se fundamenta na ideia de sujeito que, “encarnado”, participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com o qual ele está em permanente intercâmbio, que é se faz a partir da discussão comparativa entre noção de sujeito, corpo e espaço construídos na época moderna: o mundo chamado “objetivo” é um mundo afastado da experiência humana, inventado por um sujeito. O corpo da modernidade é um corpo físico mensurável e estereotipado, dentro de um eixo de coordenadas, à imagem e semelhança do espaço que se torna mensurável.

desvelamento da realidade estimulando a criticidade do aluno.

Com base no pensamento evolucionista, no qual natureza e cultura, os seres vivos evoluem e que toda produção humana encontra-se encarnada no sujeito que se reconhece no ambiente, faz-se necessário que a prática de dança na escola formal ao invés em vez de repetir o que gerações anteriores fizeram, busquem propostas condizentes as demandas atuais, onde as propostas de dança criem relações entre aluno/mundo pois são fundamentalmente diferentes as práticas de dança que propõem um controle do corpo pela repetição daquelas que pretendem incrementar as possibilidades corporais para produzir um pensamento crítico e autônomo.

Desta forma, poder refletir sobre uma prática de dança pautada no processo investigativo e dialógico na escola pode ser um caminho que venha contribuir de forma significativa para a aquisição de conhecimentos sócio-histórico-corporais pela dança; pois o aprender é tecer possibilidades de transformação de si e do mundo ao redor. Pensar o sentido do ensino de dança na contemporaneidade implica entendê-lo não como repetição, relembração, mas como um processo de análise, de reflexão, pois de acordo com Katz (1999, p. 15) “Quando um corpo aprende a dançar [...] implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas envolvidos na formação do ser humano”.

De acordo com Geraldi (2007), se faz necessário experimentar o corpo em diferentes perspectivas de espaço, tempo ou orientação gravitacional para permitir nova forma de treinamentos que substituam ou se integrem à experiências prévias. A tentativa de manter o balé clássico como processo de aprendizagem em dança no contexto escolar pode aproximar-se do pensamento que Marques (2001, p. 60) aponta:

Esta tentativa de resgatar a técnica codificada pelo balé clássico poderia ser entendida como um eco restaurador de ideais e conceitos outrora valorizados e hoje novamente idealizados a fim de estabilizar o instável, periodicizar o efêmero, regrar o indeterminado [...]. O ensino do balé clássico como *base* traz consigo resquícios e marcas, valores e significados de uma cultura do século XVIII que de certa forma continuam sendo incorporadas no contexto escolar no final do século XX.

Estimular o aluno a investigar seu próprio repertório, seu vocabulário, aproximando a dança à proposta associada aos princípios construtivistas, na qual se reconhece a importância da construção do movimento e da participação do aluno nesse processo, seria uma “[...]”

proposta de dança que procura levar o aluno à ação-sensação-reflexão, contribuindo para *aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a viver juntos*, que constituem os quatro pilares de educação.”(DELORS⁴⁵, 2000 apud SCARPATO, 2001, p. 63).

Trata-se menos de reproduzir formas do que de experimentar forças. Não há uma técnica que possa bastar como referência única ou maior. Para Geraldi (2007, p. 79-80) “Há na concepção [do ensino da dança] claro indício de que a formação em dança deve se dar conforme uma sequência ordenada de conhecimentos, começando obviamente (senão unicamente) pelos ensinamentos do balé [...]”. A sala de aula deveria ser pensada como uma zona de fronteira. As estratégias corporais são muitas, não há imposição quanto aos modos de mover, e o seu *modus operandi* não deve estabelecer vocabulários ou códigos de movimentos, mas informar sobre parâmetros de movimento.

[...] hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a esses processos e produtos coreográficos aparentemente “inocentes” e “fofos” (MARQUES, 1996, p. 98).

Com base na citação acima se percebe que as propostas que permeia a sala de dança muitas vezes estão pautadas em moldes coreográficos pré-determinados. Um produto acabado, previamente elaborado não tem a função de suscitar algum tipo de problema (MARQUES, 1996). A paisagem contemporânea traz em seu bojo um paradigma de modelos não lineares, da complexidade, que produz ferramentas para um pensamento contextualizado, onde a relação corpo-mente não é separada e que o sujeito é co-participante através de sua experiência de seu conhecimento.

Longe da ideia de certeza, e aceitando cada vez mais na incompletude do ser como característica do sistema, o concluir aqui delineado se apresenta como constatações provisórias de um assunto pertinente de como a dança vem sendo tratada nesse ambiente. Buscar aproximação da prática de dança na escola com conceitos da complexidade, do pensamento sistêmico, pois o conhecimento se constrói pela via da experiência e questionamento do corpo, que quando o aluno constrói procedimentos experimentais particulares promove soluções, cria estratégias próprias, acordos, relacionam informações, adapta-se, se descobre, pois de acordo com Najmanovich (2001, p. 95):

⁴⁵ Jacques Delors foi funcionário do Banco de França, em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, e estudou economia na Sorbonne. Foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (2000).

O sujeito complexo, ao contrário, se sabe partícipe e co-artífice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento. Um mundo onde o sujeito não é mera subjetividade, nem o mundo pura objetividade. Enfim, um universo vincular em evolução, um mundo atravessado pela emoção, co-criado na ação e concebido na interação do sujeito complexo com o real. Um mundo onde surgem diferentes cenários desde diversas convocações. Um mundo onde a certeza é menos importante que a criatividade e a predição menos que a compreensão.

Por isso, é importante refletir sobre o balé como proposta de educação em dança na escola, com o intuito de mobilizar ventilar conceitos e ações que estão implicados nessa educação. Essa problematização apresenta-se como possibilidade de alteração das relações e dos modos dos aprendizados de dança que se encontram nas escolas.

O próprio vocabulário da dança requer uma nova construção no contexto da dança na escola. A sala de dança na escola privada deve ser um espaço que abrigue inquietações, curiosidades, perguntas dos alunos, criando possibilidades para que estes possam construir seus conhecimentos.

Najmanovich (2001) afirma que é necessário experimentar o corpo em diferentes perspectivas de espaço, tempo ou orientação gravitacional, permitindo assim novas formas de treinamento, pois diferentes treinamentos conduzem a diferentes modos de organização do corpo.

Qual é o sentido do fazer pelo fazer, o movimento pelo movimento, a repetição mecânica cega à percepção do movimento em si? Como trazer a proposição de uma prática de dança que envolva o exercício dos “contrários”: disciplina e flexibilidade, firmeza e tolerância, humildade e impetuosidade, paciência e urgência, intuição e conhecimento, cumplicidade e solidão?

Estar disponível faz parte do exercício diário tanto do aluno quanto do educador, pois é nesse trânsito que ampliamos nossa concepção de aprendizagem em uma relação que ocorre em uma cadeia de processos ininterruptos.

Pensar uma prática de dança por esse caminho exige muita habilidade e flexibilidade para aluno e professor, pois diante dos riscos e desafios da vida o caminho mais fácil e seguro é encontrar trilhas já desgastadas, horizontes e contexto familiares, sendo desafiador mas também instigante buscar outras lógicas de pensamento.

O ambiente e o corpo estão sempre em mudança, não sendo regidos pelas ideias da imutabilidade e do perfeito equilíbrio. A educação, em todas as instâncias, se faz longe do

equilíbrio, é processual e depende das relações efetuadas em seu interior. Segundo Demo (2002, p. 17), “para continuar existindo é mister mudar, não apenas mudar linearmente, de modo tranquilo, previsível, controlável, mas criativo, surpreendente, arriscado”.

Conhecimento e aprendizagem são atividades que expressam, de maneira exuberante, processos não lineares. A não linearidade implica no equilíbrio em desequilíbrio, já que a segurança de algo fechado coincide com sua morte.

4 DANÇA E SETOR PRIVADO: TENDENCIALIDADE OU INTENCIONALIDADE?

As transformações capitalistas, especialmente aquelas iniciadas a partir da última década do século XX, visíveis, sobretudo, no âmbito da economia, resultaram numa contrapartida para as áreas do pensamento. Desde então, reflexões teóricas acerca de corporeidade, processos de aprendizagem e cognição vêm marcando a história com o despontar de novas formas de pensar e assim no mundo nada está estanque e tudo está co-relacionado.

Refletir sobre os desdobramentos dessa nova ordem que vem se instaurando dentro do âmbito educacional também será um a questão abordada. Ao analisar essa nova configuração de ensino de dança que aparece nas escolas privadas vinculada a parcerias feitas com academias de balé, promover-se uma discussão sobre esse processo de inserção da dança no campo educacional privado.

Seria, de fato, uma tendência capitalista das escolas privadas delegar e setorizar funções educacionais que à priori deveriam fazer parte da grade curricular da escola? Sabemos que hoje a realidade nos impulsiona para outras formas de lidar com a vida que não se encaixa mais com o passado. Os tempos são outros, as relações do fluxo de vida já não se adequam com as do passado. Vivemos um momento onde temos a sensação de estarmos correndo contra o tempo, pois as relações de trabalho, de trocas nos exigem esforços às vezes surreais. Há fatos, acontecimentos que alteram o percurso da história que mudam a forma de pensar, produzir, de consumir, de negociar, de viver. Atualmente a informação se processa em alta velocidade, num universo atemporal, que colaborou para um novo paradigma de percepção de mundo. A aceleração da comunicação, por vias de espaços virtuais, influi na capacidade de pensar, agir, dispor-se consigo e com o outro, além de que o novel cenário delineia uma nova época de incertezas, por se caracterizar por mudanças repentinas, sucessivas e caóticas, duradouras ou não.

A vida da metrópole e o uso do dinheiro propiciaram uma maior mobilidade aos indivíduos modernos, que juntos permitiram um encurtamento das distâncias e a possibilidade de mais liberdade individual, tornando tudo mais veloz. Porém, tornou também mais veloz o contato humano, as relações mais objetivas e pessoais.

Por essa desenfreada falta de tempo, buscaram-se escolas que ofereçam turnos integrais que possibilite ao aluno praticar esportes, balé, inglês e outras atividades denominadas extracurriculares durante um período integral.

A reflexão que se fará presente nesse capítulo perpassa pela indagação se a parceria das escolas de dança vinculada ao balé não poderiam estar reafirmando dogmas de supremacia

do balé, conceitos hegemônicos, velhos paradigmas de gênero, com a proposta de que, sendo a escola um lugar onde abriga a diferença, abarcar também outras formas de pensamento do corpo que se aproximem com as novas teorias vigentes.

Existem na cidade de Salvador inúmeras academias que apresentam adequação para o ensino da técnica do balé. São lugares específicos onde o aluno pode ter contato e experienciar o balé clássico. Pode-se perceber que a inserção de academias de balé nas escolas privadas aqui são outros pontos a serem tratados.

Advogo pelo surgimento de novas propostas no que tange o aprendizado de dança no contexto da escola privada, uma pedagogia que promova questionamentos, comprometida com os novos tempos, motivada a provocar mudanças, com a habilidade e a competência necessárias a fomentar no aluno a construção de um conhecimento pertinente. De acordo com Morin (2002, p. 56), “Um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto [...] um acontecimento só é inteligível se é possível restituí-lo em suas condições históricas, sociológicas ou outras”.

Pode-se deduzir que é primordial aprender a contextualizar a globalizar, fazendo com que o aluno possa acompanhar as transformações culturais e sociais, refletindo e assim integrá-lo em sua própria vida para melhor esclarecer sua conduta e o conhecimento de si.

Poder pensar que a prática da dança na escola tradicional não deveria seguir um único modelo de dança, mas deveria estar voltada para a emancipação dos sujeitos aprendizes. Através da experiência com a dança, poder-se-ia ampliar o escopo de suas possibilidades assim como relacioná-las. Pois o sujeito é complexo e ocupa um lugar paradoxal que é ao mesmo tempo construído e construtor, está unido ao mundo, pertence a ele.

Uma proposta de ensino em dança baseado em pressupostos de estabilidade, certeza, ordem e determinismo absoluto podem colaborar de forma estanque com as demandas da atualidade. O conhecimento não é apenas um produto teórico, mas uma prática social que inclui tanto o conceitual, como o prático e o ético, que não são compartimentos estanques, mas aspectos de um complexo integrado e dinâmico.

Ao considerar a prática do balé clássico uma problemática referente ao início da experiência na escola privada, refletirmos sobre a abertura de um espaço para pensá-la de outra maneira, permitindo a possibilidade de outros diálogos que não estejam submetidos a determinismos a priori de métodos, podendo abarcar princípios que possam ser praticados como norteadores, estímulos para que o aluno no próprio devir seja construtor da sua experiência.

A dança no setor privado é um processo ou um produto? De fato esse é um dos

vespeiros a ser questionado, pois as respostas de algumas diretoras de academia que são parceiras das escolas sinalizam que a escola, assim como os pais optam pelo balé, como diz a professora P3, na escola dança se resume a balé, pois os pais querem disciplina, caminhos já traçados e percorridos que promovam uma ideia de segurança no aprendizado de seus filhos. E o balé clássico por ser uma técnica estrangeira, disciplinadora e muito disseminada na sociedade torna-se a prática de dança eleita nesse contexto.

Muitos desdobramentos surgirão a partir desse tema, no qual pode-se notar que, diante da dificuldade de mercado, as academias de balé tendem a formar parceria com as escolas privadas, mas a que preço paga-se a dança com essa parceria? Pode-se pensar que a dança na escola está sendo mais uma vez apartada dos seus contextos, valores e princípios que estão regulamentados pela LDB e orientados pelos PCNs?

É importante que comecemos a ter uma interpretação sistêmica e cuidadosa, pois vivemos em mundo complexo, marcado na ordem material pela multiplicação incessante do número de objetos, e na ordem imaterial pela infinidade de relações que aos objetos nos unem. Há hoje a presença de um mundo misturado, onde as condições do momento caminham para uma mutação filosófica do homem, que precisa ser capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa. “O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações” (NAJMANOVICH, 2001, p. 93).

De acordo com Morin (2002) a resposta pode advir de uma reforma do pensamento que institui o princípio da religação, que discorda do pensamento concebido de forma disjunta, pois é impossível conhecer o todo sem conhecer suas partes. Para Najmanovich (2001), esse pensamento faz uma alusão à metáfora do sujeito-relógio, a saber:

Compostos de peças elementares independentes cujo funcionamento está regido por leis invariáveis e eternas. Um mundo onde a única mudança é o lento passar dos ponteiros do relógio, seu símbolo por antonomásia, que sempre volta à posição inicial restabelecendo todas as peças em seu lugar original. Um universo estável, onde só são permitidos os deslocamentos reversíveis e as relações lineares. *Um mundo onde cada partícula é independente e só podem ocorrer interações mecânicas, onde não se produzem transformações* (p. 80-81).

Embora essa concepção ingênua do processo cognitivo em geral e da percepção ao supor que se percebe o que há no mundo tal como ele se apresenta, que divide o sujeito em compartimentos estanques e que o todo é a soma das partes ainda continua a ser embora ainda seja muito difundida, começa a perder força a partir de divergências cada vez mais sistemáticas em relação a imagem de um mundo regido por forças imutáveis. Trabalhos sobre novos paradigmas, relações de conhecimento, poder, somaram-se a inúmeras linhas de

abordagens de teorias e práticas que culminou em movimentos a favor de um outro olhar da realidade. Para Najmanovich (2001, p. 84), é preciso “Novas lentes para um mundo novo”.

O tempo presente abarca ambiguidade e complexidade, um tempo de transição, difíceis de entender, de percorrer. Somos sujeitos de uma nova ordem científica emergente onde novas práticas, teorias, narrações e instituições surgem, dia a dia, transformando nossa maneira de aprender, de relacionar, comunicar criar e produzir. Aproximar a ideia da emergência do cenário pós-moderno que toma muitas formas a mudança do pensamento de dança que circunda a escola privada, pois ao tentar cada vez mais categorizá-las em códigos fechados pode revelar uma ação infrutífera referente ao conhecimento de corpo, pensamento, movimento, criatividade.

Refletir sobre as supostas repercussões deste cenário sobre o pensamento pedagógico de dança é criar possibilidades de que a disciplina dança não esteja vinculada a uma escolha de um método determinante, pois possivelmente o aprendizado de concepções codificadas pode ser insuficiente para abranger as demandas exigidas pelo cenário atual.

Esta configuração de dança é reforçada no campo da escola privada, porém, a reflexão aqui presente não perpassa em excluir a existência de centros especializados em aprendizagem de métodos codificadas como as academias de balé, a problemática incide na inserção da mesma no ensino fundamental. Será que seria possível trabalhar nesse contexto com o argumento da não-necessidade de um fundamento seguro para o conhecimento nos dias de hoje?

Esse trabalho apresenta uma crítica referente ao processo do ensino de dança que se apresenta no setor privado, na tentativa de aproximar as distâncias existentes entre educação, paradigma, dança e cidadania no contexto da escola privada. Com vistas a compreender o significado de uma educação pela dança para a cidadania de hoje, buscando uma melhor sincronia com o movimento que move o mundo do século XXI.

Vivemos numa sociedade pós-industrial, em que emerge a chamada sociedade do conhecimento, que provoca uma desordem nos padrões estabelecidos e nas delimitações clássicas. Mais do que aprender coisas e fatos, aprendem-se modos de continuar aprendendo, o processo continua enquanto vida, pois o que se aprende vira instrumento para compreender e lidar.

4.1 A INSERÇÃO DO BALÉ NA ESCOLA FORMAL: ESPECULAÇÕES ACERCA DE UMA CONJUNTURA SÓCIO-CULTURAL E ECONÔMICA

Refletir diante do fenômeno das parcerias feitas pelas escolas numa conjuntura sociocultural no intuito de indagar nesse processo de globalização as desvantagens de acordo com o processo de aprendizagem de dança atrelado a uma parceria com escolas de balé.

Mesmo sabendo que essas formas de parceria são ferramentas do mundo contemporâneo, globalizado, onde empresas privadas se associam a outras empresas no intuito de gerar um baixo custo e mão de obra alugada, que geralmente geram para ambas as empresas, do ponto de vista dos negócios para ser muito bom, mas nesse caso especialmente estamos analisando sobre esse tipo de configuração no que tange o ensino aprendizagem do aluno em dança.

O Projeto Político Pedagógico envolve uma construção coletiva de conhecimentos, pois deve ser construído de forma participativa e é o plano global da instituição onde se define o tipo de ação educativa a ser realizada. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade, um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação do aluno, sendo uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da escola.

Em se tratando dos casos onde as escolas fazem parcerias com escolas de balé essas disciplinas ficam deslocadas, o acompanhamento pela escola é falho, não há conexão sistemática entre a escola e a academia de balé.

O que foi observado é que escola e academia não articulam seus conteúdos, não aproxima os conteúdos estudados as disciplinas com a prática da dança que no caso sendo a prática de dança p balé torna-se mais difícil essa articulação.

Embora diferentes entre si, as escolas privadas possuem algumas características que as unificam: todas precisam dos recursos financeiros advindos principalmente das mensalidades dos alunos para viabilizar seus objetivos institucionais e, numa visão funcionalista, pode-se afirmar que cumprem uma função social ao garantir os princípios da liberdade de escolha, próprio de uma sociedade capitalista.

Sabe-se que as parcerias são estratégias de mercado, onde as empresas contratam outras empresas específicas para realizar trabalhos secundários, para enxugarem o quadro de empregados diminuindo assim os custos benefícios. Porém é necessário refletir sobre essa prática quando o assunto é educação.

Apresentar uma breve discussão sobre as parcerias no que tange a aprendizagem de dança nas escolas privadas, sem contudo aprofundar a questão de mercado, que envolve contratação de professores que dribla a legislação de amparo ao trabalhador, assim como outras questões, entre professor e empresa mesmo sabendo que nada está separado, não é o foco da pesquisa. Empresa que acena para emergência de um novo paradigma, no qual o professor passa de um trabalhador assalariado para um profissional liberal.

Segundo Giosa⁴⁶ (1993), o processo de parcerias é algo novo no mundo dos negócios mas vêm crescendo a passos longos e as empresas acenam para a emergência de um novo paradigma. Empresas que necessitam de alta produção com custo reduzido, buscam no processo de parceria, maior rapidez e melhor eficiência na aquisição do produto final. Porém será que ao se tratar de educação que envolve processo, tempo, relações entre os sujeitos implicados podemos utilizar estratégias do mundo empresarial, que para ter êxito na concorrência no mercado deve maximizar os recursos de parcerias, para oferecer um maior número de atividades possíveis na escola?

Percebe-se que as estratégias de parcerias saem do mundo empresarial e entram no universo educacional e ganham diversos formatos. A contratação de serviços é uma prática que já tem se instaurado nas escolas particulares: segurança, limpeza informática, transporte, tecnologias educacionais, a questão a que aqui perpassa é a aquisição de um método de aprendizagem de dança.

No Brasil, a subcontratação e a terceirização no segmento educacional constituem-se em práticas com sustentação legal sempre que se restringem às chamadas atividades-meio, isto é, atividades não essenciais à missão da empresa (limpeza, segurança, jardinagem, assessoria jurídica, entre outros), sendo proibida a terceirização das chamadas atividades-fim, isto é, o próprio ato de ensinar.

Partindo desse pensamento a educação em dança então poderia não estar sendo tratada como uma disciplina de comprometimento da escola, na medida em que não faz parte da sua grade curricular e por estar sendo inserida sob a forma de parcerias.

Será que as escolas estão colocando o aprendizado de dança como atividades extra curriculares que de acordo com Marques (2003), pode-se indagar se ainda prepondera a ideia de que “[...] a dança na escola ‘é bom para relaxar’, ‘para soltar as emoções’, ‘expressa-se espontaneamente’ [...] ou seja, a dança torna-se um ótimo recurso para ‘se esquecer dos

⁴⁶ Administrador e consultor de Empresas, é professor universitário em cursos de graduação e especialização.

problemas” (p. 23) e não como disciplina no sistema de ensino como área de produção de conhecimento.

As escolas do setor privado buscam em seu currículo uma formação na qual o aluno possa estar pronto para prestar vestibulares, desempenhando um bom papel e com grandes chances de ingressar nas universidades, ao tempo em que buscam oferecer uma maior oferta de cursos no turno oposto das aulas no intuito de promover cada vez melhores condições para a aprendizagem do aluno, porém deveria ser analisado a separação de algumas disciplinas da grade formal de estudo. Pensando neste processo como um todo, pode-se perceber que se a dança já não faz parte do currículo formal diante dessa nova conjuntura, poderá distanciar-se mais ainda do currículo formal, estando vinculada a uma academia de balé.

O processo de parcerias na visão das escolas que a praticam, pode ser lucrativo, pode diminuir a tomada de decisões e quantidade de responsabilidades no que se refer a dança, porém pode não ser o melhor caminho para a educação em dança principalmente referente a parceria com escolas especializadas no aprendizado do balé para a educação em dança nas escolas.

Mesmo sendo as parcerias uma configuração de estratégia e de flexibilização do trabalho docente que está cada vez mais empregado na estrutural educacional, na qual modelos de aprendizagem são contratados pela escola, poderá nos levar a refletir sobre que aprendizados estão sendo construídos a partir dessas parcerias.

4.2 DESAFIANDO O PARADIGMA CLÁSSICO NA DANÇA: POR QUE O BALÉ NA ESCOLA?

De acordo com Fortin ⁴⁷ (2003), um dos paradigmas ainda dominantes nas aulas de dança está relacionado à adoção de práticas corporais ligadas à representação do corpo, que enfatizam o corpo reprodutor, a aparência externa do movimento e o professor como imagem referência principal ao aluno. Propor um olhar para educação em dança no contexto educacional privado que esteja fora do paradigma hegemônico através de uma compreensão de mundo que não abarque apenas uma forma de conhecimento de dança que ressalte a unidade corpórea, e sim promova a autonomia no trabalho individual e engaje o aluno no ambiente à sua volta, com todos os predicados atuais e relevantes não só para a arte, mas para um entendimento de corpo e sua ação no mundo.

⁴⁷ Professora Doutora do Departamento de Dança da Universidade de Quebec, Montreal.

O pensamento educacional de dança nos contextos dessa pesquisa indicam que a prática de educação em dança na escola privada visa a dança como um fim quando prepara o corpo do aluno sob uma estrutura de treinamento concebido e modelado sob a égide e ideologia de um pensamento eurocêntrico e hegemônico.

O ensino do balé clássico representa um ideal de corpo, de dança e de mundo fortemente enraizado no ensino de dança para crianças, talvez pelo apelo à disciplina, boa postura e às boas maneiras e nos referenciais temáticos trazidos, desde a sua origem, dos contos de fadas, dos príncipes e das princesas e também o mundo fantasia que representa uma etiqueta de nobreza. O balé advém de uma cultura européia, no qual ainda é vista como cultura superior, dominante. De acordo com Faro (1994) “o balé veio para as Américas por artistas europeus, e só no século atual é que os países do Continente formaram suas companhias” (FARO, 1994, p. 44), Talvez se possa refletir sobre uma visão eurocêntrica que permeia a nossa condição pós-colonialista, que valoriza e dar credibilidade ao produto que vem de fora dos grandes centros hegemônicos. Segundo Monteiro (1998) quando difundido na península ibérica, o balé foi posto a serviço de interesses políticos e religiosos, usado na reprodução dos padrões hierárquico da metrópole nas colônias e como prática pedagógica de conversão.

A questão aqui não é no nível da comparação onde se pode perguntar se balé é uma prática boa ou ruim, pois cair-se-ia numa proposição de contrários e numa espécie de juízo de valor. Mas poder refletir sobre um padrão de movimento que se baseia num modelo específico que apresenta um vocabulário de passos que podem seguir uma ordenação de hierarquia na aprendizagem. Emblematicamente a dança de corte, matriz do balé clássico, tinha como figura central o rei e a sua função de reafirmar seu poder. Luis XIV, rei de França, que escreveu o documento criando e normatizando a dança, onde se intitulava “Deus-Sol”. O papel e a metáfora serviram perfeitamente não só para afirmar a divindade do poder real, como também para criar uma analogia entre o rei e Deus.

Durante a época clássica, o corpo era visto como objeto, onde o modelo da ciência clássica excluía o pensador de seu pensar, o construtor de sua obra. Objeto esse que podia ser manipulado, modelado, treinado para a obediência, tornando-se hábil e, assim, um “corpo dócil”⁴⁸. Talvez essa seja a lógica da prática de dança nas escolas. O ensino concebido como simples transmissão não contribui para que o aluno seja um agente autônomo responsável por

⁴⁸ O conceito de corpo dócil é de Michel Foucault no livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987). Teoria geral do adiestramento, no centro do qual reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

sua criação e por seu processo investigativo, e é sabido que uma eficiente formação clássica requer anos de dedicação para adquirir as habilidades técnicas para dançar balé, havendo de se trabalhar sistematicamente durante muitos anos.

Partindo desse ponto qual seria a função da implementação da prática do balé nas escolas de ensino fundamental? O pensamento de dança na escola não deve ser concebido por uma lógica de pensamento de aperfeiçoar a técnica corporal da criança, pois a escola não é uma agência repassadora de conhecimentos prontos, mas como uma organização aprendente, que promova o aprendizado através da experiência, da participação cognoscente do aluno, ou seja, ele como participante ativo do seu processo de aprendizagem.

O corpo não é um recipiente contenedor de informações, mas uma membrana onde o que é produzido interage com o que já está dentro. A dança acontece no corpo através das sinapses, num contínuo intercâmbio entre o mental, o neural e o carnal, que de acordo com Katz (1999). “Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças” (KATZ; GREINER, 2001, p. 91). A dança, pela ordem de fenômenos que implica, constitui uma das mais ricas estratégias evolutivas do corpo humano (KATZ, 1999).

Pensar sobre esse viés para a prática de dança na escola privada é assumir que o corpo do qual estamos abordando não mais pertence ao “corpo da modernidade”, mas perceber que o corpo do qual estamos abordando pertence a uma multidimensionalidade experiência corporal, que não pode mais ser reconhecido por uma única perspectiva um único pensamento.

É preciso compreender o ser humano contemporâneo pela via da complexidade em qualquer instância de aprendizagem. Para Morin (2002) a construção do conhecimento parte de uma complexidade do real, multidimensional, onde a palavra complexidade apresenta problema e não para designar ideias simples, pois o pensamento é complexo e precisa considerar todas as influências recebidas, tanto internas e externas. Complexo é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa, e o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes, é mais do que isso, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo. A complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces. Aproximando para o campo da dança essa tessitura não linear, que abarca o pensamento

complexo que respeita a multidimensionalidade, a incerteza, a contradição, onde se aceita os riscos, os desafios, deveria estar presente nos conteúdos abordados em sala de aula.

Sendo o balé uma técnica apresenta que uma forma de transmissão baseada na cópia e na repetição de instruções, contribui para construir uma visão particular do que seja treinar um corpo e potencializar suas capacidades. Um aprendizado focado na apreensão de passos e habilidades específicas, que podem valorizar atributos sempre em uma mesma direção – potência, precisão, rapidez, seguido de movimentos a serem memorizados com sequências realizadas por grupo de alunos com acompanhamento musical.

Na perspectiva de que o balé permanece sendo visto como “*dança disciplinadora*”, “*refinada*”, como aquela calcada em termos de escores de teste, baseada na comparação de sujeitos, refletir sobre quais são os elementos de significação que sustentam a configuração e a permanência de uma técnica codificada inserida no contexto da escola privada.

Marques (1996) aponta que teorias educacionais dominantes na tradição ocidental vêm influenciando o pensamento pedagógico de dança nas escolas. Assim, os princípios educacionais que regem estas escolas influenciam de maneira substancial sua prática de dança.

Hernández⁴⁹ (1998) afirma que é preciso aproximar outros conceitos e um novo paradigma para as práticas de dança na escola e não readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

A escola é uma instituição que consta de peças fundamentais, entre as quais se sobressaem o espaço fechado, o professor como autoridade moral, o estatuto de minoria dos alunos, e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde os colégios até a atualidade, essas peças estão presentes na lógica institucional dos centros escolares, tanto públicos como privados. Sem dúvida sofreram retoques, transformações e até metamorfoses, mas as escolas continuam hoje, privilegiando as relações de poder sobre as de saber (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65).

Marques (1996) afirma que há uma constatação sobre o papel do balé clássico no imaginário dos alunos, pois esse representa um ideal de dança enraizado no pensamento educacional. Pode-se aproximar a forma de aprendizagem de dança nesse contexto com uma forma de aprendizado baseado no paradigma tradicional de educação, que exige dos alunos memorização, repetição, cópia, ênfase nos conteúdos, resultado ou produto, onde recompensa

⁴⁹ Fernando Hernández, educador espanhol, titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, defensor da reorganização dos currículos por projetos, em vez das tradicionais disciplinas.

o conformismo do aluno, sua, “boa conduta”, punindo “erros”, através de propostas dualistas de certo e errado.

Onde está o sentido de um aprendizado estável, que repetindo, confirmando e reafirmando um modelo de educação que coloca o aluno como receptor e não construtor do conhecimento? Poder refletir sobre o favorecimento de uma prática de dança que abarque uma dança democrática, ao contrário da importação de costumes, valores e conteúdos de outros países será aqui um desafio.

As problemáticas referentes ao campo conceitual e de vivência do elemento "técnica" no ensino da dança, nesse contexto de prática formal, instauram questões acerca de que pensamento de mundo e que relação se constrói a partir do ensino de uma técnica codificada no contexto escolar.

De acordo com Strazzacappa (2006) e Morandi (2006), o balé clássico, além de fazer parte do imaginário das crianças, ainda é uma das técnicas mais usadas nas escolas como diz Marques (1996, p.97):

É infelizmente o universo da dança que frequentemente chega às instituições escolares formais, tem como professores coreógrafos ditadores de verdades sobre o corpo e a dança, prescritores de regras e comportamentos. Há uma busca de uma “execução perfeita e silenciosa” carregada de valores e significados que vão muito além da produção artística, acentuando o caráter autoritário e tradicional da prática artística-pedagógica. As redes de relações educacionais implícitas em processos de criação semelhantes a estes, não raramente se transformam em redes de poder autoritário e de dominação que não permite a construção do conhecimento propriamente dito. Ao contrário, pode gerar a reprodução deste conhecimento.

No entanto, como pensar a inserção da modalidade balé oferecida como “o conteúdo da dança” em um contexto tão diversificado e plural como o da escola?

O ensino de dança nesse contexto urge por um novo paradigma, pois uma prática educativa não deve ser reduzida aos princípios estritamente da eficiência, precisa estar afinada com pressupostos de uma pedagogia humanizadora, que trabalhe com as diferenças, que propicie a individuação dentro de um tempo presente, mutável e diferenciado. A tentativa de resgatar a técnica codificada pelo balé clássico pode ser entendida como um eco restaurador de ideais e conceitos outrora valorizados e hoje novamente idealizados a fim de estabilizar o instável, periodicizar o efêmero, regar o indeterminado, unificar o múltiplo.

Um corpo preparado, treinado, concebido e modelado sob a égide e ideologia do balé clássico vem mascarando hoje a volta das Sylphides, das Giselles, das Cinderelas [...] Com esta volta do balé clássico, estariam também sendo restaurados os discursos, ou as metanarrativas deste ensino, e,

consequentemente, os valores e ideais da cultura subjacente (MARQUES, 1996, p. 131).

Diante da imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem parte do mundo contemporâneo, exigem uma nova ordem de pensamento para o ensino de dança na escola.

Partindo do viés de que “Só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com o nosso corpo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 23), o desafio aqui presente advoga por uma prática que não isole o aluno em quatro paredes, não imponha a passividade corporal, nem a reprodução de movimentos mecânicos, tampouco restrinja seu aprendizado à memorização de formas corporais.

Apresentar a dança por uma lógica que possibilite a formação de outros sistemas, de inter-relações baseadas na ideia de cooperação, ventilaria consideravelmente a prática de uma dança programada com passos aplicados, questionando a narratividade e a transferência dos movimentos como meras ilustrações de um corpo para o outro, limitando as possibilidades de construção de conhecimento, pois aprender não é armazenar saberes prontos.

O conjunto de informações que o corpo aprende resulta do exercício do corpo de selecionar, articular, para assim construir modos peculiares de resolver questões. Compreender que a formação do educando como ser humano deve acontecer em rede, tecendo fios que unem as várias áreas de conhecimento e diferentes esferas da experiência e de contexto, para que se possa refletir sobre a hegemonia da prática do balé clássico no contexto educacional.

O compromisso com esta área de conhecimento nos possibilitou apresentar um entendimento de dança que aponta para uma ação cognitiva do corpo, uma linguagem artística que pela ação de uma prática dialógica, reflexiva, crítica e problematizadora, promove a construção de conhecimento pela via de processo, onde a relação de aprendizagem entre professor e aluno se constrói a partir de uma relação mútua, participativa entre eles.

Refletir sobre uma prática de dança investigativa, criadora questionadora que estimule através do movimento corporal no aluno uma atitude ética, estética e política, proporcionando assim mais autonomia para o aluno.

O corpo cria por que é de sua natureza fazer perguntas/movimentos, e, assim, promove questões, constrói procedimentos experimentais particulares para resolver suas perguntas. O corpo aprende a solucionar, criando suas próprias estratégias.

Somos constituídos pelas nossas experiências corporais, um campo aberto às múltiplas

possibilidades do conhecer, aprender, tornar-se corpo, pois o processo de conhecer faz parte da própria vida.

O ato de aprender a dançar perpassa por tentativas, adaptações e descobertas do corpo, é uma experiência permanente de solucionar questões.

Por isso, é importante frisar que a dança no contexto educacional pode seguir pelo caminho que contribua para a problematização, possibilidade, fomentando outras relações nos modos dos aprendizados, pois é preciso mudar, estranhar e produzir na incerteza, buscando sair dos caminhos que só apontam para as certezas, por um conhecimento seguro que acontecem pela rotinização e reprodução de conteúdos/passos, pois tudo no corpo é processo e demanda tempo de construção.

De acordo com Britto⁵⁰ (2008, p. 17), estamos num tempo que não apresenta começo, meio e fim, pois é processo, apresenta eixos de ocorrência, “Não tem direção, dado que se processa em rede, tem sentido de continuidade, não tem etapas, dado que é ininterrupta”.

O aprendizado de dança que se propõe para uma prática onde professor e aluno construam juntos estratégias que viabilizem a produção de conhecimento via processo, interação, baseado na transitoriedade do fluxo de informações, flexível onde a relação de aprendizado não aconteça de forma linear e direta mas de forma metafórica, pelo engendramento das informações entre ambiente, e sistema sensório-motor.

Tendo visto a partir da teoria corpomídia de Greiner e Katz (2005) onde o corpo é resultado dos processos co-evolutivos entre natureza e cultura, que não está pronto, e sim em constante processo de transformação, onde seu corpo através do seu próprio movimento torna-se produto e produtor de sua experiência, poder refletir no âmbito da escola formal que o corpo ao dançar cria estratégias, problematiza situações, e se constrói a partir da investigação de informações/movimentos.

Em vista que o movimento é pensamento⁵¹, (KATZ, 2005) poder olhar a dança sempre como um resultado transitório entre as condições neurais do movimento e a sua correspondência muscular pode contribuir de forma relevante no processo de aprendizagem da criança.

Partindo do pressuposto de que a dança é o pensamento do corpo, e que implica nos modos de pensar, de organizar e de processar informações, pode-se indagar por quê a escola formal introduziu em suas atividades escolares o ensino do balé e refletir sobre a sua

⁵⁰ Mestre em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e Doutora em Comunicação e Semiótica Pela PUC/SP,

⁵¹ Dança como pensamento do corpo é um estudo elaborado por Helena Katz e que se apresenta de forma aprofundada no seu livro *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo* (2005).

configuração nesse contexto e seus processos de aprendizagem de dança que encontra-se atrelado a um modelo de dança codificado e muitas vezes descontextualizado da vida dos alunos.

Para Marques (2003), a dança necessita promover um diálogo crítico e transformador entre mundo e a escola garantindo a diferença, a heterogeneidade, valorizando assim, a o conhecimento auto-reflexivo, aberto integrando a realidade do aluno aos conteúdos específicos da dança. Marques (2003, p. 32), aponta que:

Não faria sentido ensinarmos e/ou propormos nenhum destes tipos de dança, no entanto, se não nos preocupássemos com quem está dançando. Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim [...] levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo, este contexto é a interceção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos.

Aproximando o conceito abordado por Nogueira⁵² (2008) em sua tese *Poéticas de multidão: autonomias co-(labor)ativas em rede*, onde o conceito de autonomia é apresentado a partir da teoria geral dos sistemas⁵³, poder refletir sobre uma prática de dança e produções artísticas não institucionalizadas por um poder central, que nesse caso representa o professor.

Refletir por uma prática de dança na escola mais participativa colaborativa entre os participantes é poder abrir espaços para que o aluno possa através através de seus movimentos investigados possa refletir seus pensamentos na linguagem da dança, o aluno quando pode imprimir à sua dança um cunho pessoal, expressa sua visão de mundo, seus anseios, seus questionamentos, é a partir da experimentação do próprio corpo e de suas questões, que não estão isoladas do ambiente em que está inserido, que alguém cria sua forma de expressão. Segundo Nogueira (2008), a autonomia do sujeito é codependente do ambiente em que este

⁵² Isabelle Cordeiro Nogueira é Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, professora da graduação e Pós-Graduação em Dança UFBA, autora da tese *Poéticas de Multidão* Autonomia co- (labor)ativas em rede 2008 onde diz que autonomia apresenta-se como um parâmetro básico ou fundamental, diretamente ligada à capacidade do sistema de interagir com o seu meio, com outros sistemas e com o ambiente à sua volta.

⁵³ O biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy publicou entre 1950 e 1968 escritos que resultaram no surgimento da Teoria Geral dos Sistemas. Segundo Vieira, o sistema aberto (sistemas vivos) deve possuir três características para permanecer no tempo: sensibilidade, que o possibilita reagir adequadamente e à tempo aos fluxos de informações advindas do ambiente; retenção, capacidade de reter parte desse fluxo pela função de transferência ou função memória adquirida ao longo do tempo por inter-relações entre sistemas e ambiente; e, elaboração, promovendo informações do ambiente na medida necessária à sobrevivência do sistema, condição de eficiência por elaboração de flexibilidade e temporalidade.

habita e é coevolutiva por que a partir dessa relação recíproca, há adaptação e transformações nos sistemas envolvidos.

Na autonomia freiriana educador e educandos se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato da reflexão e na ação em comum cointencionados à realidade. “Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável” (FREIRE, 2003, p.19).

A conquista da autonomia que acontece na experiência com a dança é aquela implicada na elaboração da informação como posicionamento desalienado do sujeito. Um aluno que se torna capaz de agir, pensar, produzir atento às suas relações e seleções efetuadas. De fato, a chave para autonomia é que um sistema vivo acha seu caminho para o próximo momento agindo apropriadamente por seus próprios recursos.

A autonomia no qual estamos abordado diferente de “independência” absoluta ou liberdade irrestrita, mas mostra-se como ação reflexiva, “pensante” do sujeito, que se torna atento para o mundo como se relaciona.

A autonomia, dessa forma, se aproxima da ideia de conscientização: como um estado em que o aluno é capaz de ir experimentando enquanto se relaciona com o mundo, onde o aluno pode reconhecer suas possibilidades. “[...] a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (FREIRE, 2010, p. 9).

A autonomia se apresenta como possibilidade de intervenção no mundo. Tratar a dança na escola como um processo sistêmico de construção de signos no espaço-tempo que gera autonomia, é pensar na relação professor e aluno mais participativos. Essa autonomia emerge das relações, das trocas com o ambiente a fim de que se possa agir, transformar, modificar, problematizar o modo de existir e se relacionar numa sala de aula que é uma microrealidade do mundo em que vivemos.

Prefere-se pensar a dança que não segue um modelo codificado que propõe narrativas não lineares, pois a dinâmica do conhecimento não constrói de forma linear, não apresenta começo, meio e fim, é da ordem do processo que encontra-se num estado evolucionário continuado, como diz Freire (2010), o homem é um ser inconcluso, inacabados estando sempre em estado de estar-em-processo-de-aprender, que constrói e se constrói. Entender o corpo como essa estrutura complexa, que mantém um sistema de trocas com a cultura com o

ambiente e com outros corpos, pode apontar caminhos propostas para que novas outras paisagens no que refere a conceitos de dança possam aproximar-se do contexto da escola privada.

Permanecer com pensamentos de que a dança é repetição, execução e memorização de exercícios e sequências que muitas vezes propõem um vocabulário limitado e que não fomenta a construção de conhecimento, pode ser, limitante para a formação do indivíduo na sociedade. Lembrando que a função dessas aulas não é tornar bailarinos clássicos.

O desafio para o paradigma clássico será o pensamento que aqui se faz presente é por uma prática de dança transformadora movida por uma ação educativo-crítico a favor da autonomia dos educandos, caminhando no sentido de *formar*, do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Nossos sentidos não são janelas, pelas quais o conhecimento entra de “fora”, para dentro do organismo, somos interlocutores do mundo.

Pensar uma educação em dança que construa conhecimento num sentido mais amplo, considerando que o ser humano não é um mero receptor de estímulos, é um criador ativo enquanto co-partícipe do sistema.

Aprender a dançar não quer dizer aprender simplesmente passos, a educação em dança acontece como práxis, como intervenção crítica e criativa: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2010, p.42).

Criar uma experiência de dança no contexto educacional privado que seja significativa para o aluno em sala de aula é de grande importância, pois um produto acabado, previamente elaborado, um repertório bem ensaiado pode não ter a função de suscitar algum tipo de problematização no processo de ensino-aprendizagem.

De que forma a prática do balé clássico dialoga com os alunos? A prática do balé estimula uma ação investigativa com os alunos em sala de aula?

Foi observado nas aulas de balé que este aprendizado está sendo apresentado aos alunos de forma onde o aluno não participa do seu processo de construção de conhecimento, através de investigações de seus movimentos problematizando o corpo para produzir soluções para suas questões.

A tentativa aqui é a de ampliar as possibilidades de entendimento sobre o aprendizado do balé na escola formal no sentido de refletir sobre que conhecimentos estão sendo

construídos pela via da prática do balé, as aulas observadas nas escolas privadas seguem o modelo de passos da *Royal Academy Dancing* que muitas vezes não apresenta conexão entre o contexto em que o aluno está inserido e nem dialoga com saberes de diferentes ordens.

É necessário haver um olhar contemporâneo para as propostas de aprendizagem de dança no contexto da escola privada, para que se possa desenvolver por meio do movimento próprio do aluno a consciência de um indivíduo integral, ampliando o repertório de movimento, favorecendo os alunos a opinarem sobre as atividades realizadas na aula, respeitando a singularidade de cada aluno onde se considera que nenhum padrão de movimento é bom ou ruim.

Poder pensar em práticas de dança que não reproduzam movimentos, ao contrário ajudem as crianças a expressarem “o movimento de cada um”, isto, é o jeito de ser e de como cada aluno constrói seu conhecimento a partir de suas experiências. A criança, para conhecer um objeto, precisa manipulá-lo, senti-lo, tê-lo presente, é fundamental que durante a prática dos exercícios a criança possa de fato experienciar sua descobertas, pois cada criança traz uma história individual e social, que pertence a uma cultura e o aprendizado ocorre das relações que estabelece com seus pares e com o meio em que vive.

Iannitelli ⁵⁴ aponta para uma proposta de dança centrada no aluno e a sua jornada criativa. A dança na escola formal deveria abarcar projetos criativos que forneça um amplo lastro de possibilidades que acomode diversidades e idiosincrasias inerentes a cada projeto apresentado em sala. Cada projeto, em sua evolução, decorre de um processo dialógico entre o aluno, professor e seus materias de criação onde estabelecem regras e procedimentos próprios a partir de suas necessidades específicas e únicas que devem estar articuladas com os alunos no contexto histórico e cultural em que se desenvolvem.

Aproximar a prática de dança do contexto escolar baseado em regras ou fórmulas metodológicas pré- estabelecidas, não condiz de um processo dialógico entre os alunos, pois cada projeto de dança, em sua evolução, estabelecem suas regras e procedimentos próprios.

A autora aborda cinco princípios pedagógicos elaborados a partir dos dados bibliográficos e pragmáticos que podem colaborar para um ensino de dança centrado no aluno

⁵⁴ Leda Muhana Iannitelli é diretora da Escola de Dança da UFBA, doutora pela Temple University, fundadora da Cia. de Dança Tran Chan, dançarina e coreógrafa.

e no processo:

1 – *Não-sequenciação e Simultaneidade*: os processos de criação são caracterizados por sequenciações variadas e por oscilações entre níveis psicológicos de participação e de envolvimento criativo [...]. 2 – *Especificidade de Projetos e Pluralismo Pedagógico*: cada projeto tem necessidades específicas ditadas pelo enfoque evolutivo do projeto [...]. Num ambiente educacional o caráter individual dos projetos devem ser encorajados e apoiados. Uma implicação pedagógica deste princípio sugere que os procedimentos metodológicos devem necessariamente ser flexíveis e adaptáveis. 3– *Autonomia Artística*: [...] torna-se vital que o professor adote uma atitude empática e próxima do processo do aluno, oferecendo acompanhamento, apoio e alternativas metodológicas. 4 – *Motivação Intrínseca*: estimular o interesse e desejo de desenvolver criativamente um projeto coreográfico, em todos os seus aspectos [...]. 5 – *Interação Dialógica*: o processo criativo resulta de relações dialógicas entre dois ou mais aspectos. [...]. (IANNITELLI, 2008, p. 3-4)

Aproximar esses cinco princípios de uma pedagogia centrada no aluno e no seu processo criativo a prática de dança na escola privada pode ser uma estratégia voltada para a obtenção de resultados de autenticidade individual, pois se verifica que a criatividade artística é essencialmente uma área de conhecimento interdisciplinar e que é no decorrer do processo artístico de sala de aula indivíduo que se definirão as formas e os procedimentos a serem adotados, o que contradiz a adoção de um modelo único de dança.

Neste sentido, pode-se tornar improcedente e inválida qualquer teoria fechada e reducionista sobre educação em dança no contexto da escola privada, pois o processo de aprendizagem em dança precisa ser interativo, gerando autonomia de ação por parte dos alunos, justificando assim a negação da previsibilidade ou antecipação de formas e produtos de dança. Fomentar uma prática de dança que esteja atrelada a criação artística no ambiente da escola privada envolve diferentes capacidades e potencialidades de percepção e de processamento de indivíduo.

A dança define-se pela expressão poética, metafórica do movimento humano, movimento esse que é a base da vida e do conhecimento, pois é pelo movimento do corpo que o aluno integra sua natureza, sua história, sua cultura, seus traços psicológicos. A prática da dança precisa ser olhada como um sistema complexo e idiossincrático, intrinsecamente ligado à experiência dos alunos.

Alguns teóricos apontam que atividades exercidas com crianças de 6 a 10 anos na sala

de aula precisam respeitar o ritmo e o interesse de cada criança, priorizando a aprendizagem individual. Esta só é possível quando desenvolvimento biológico (maturidade) dá condições para que este ocorra.

Esta orientação prevê que o professor esteja sempre atento às necessidades e principalmente à etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra. Uma intervenção voltada para a elevação dos problemas e a superação destes por parte da criança, promove desse modo, progressivamente a aprendizagem.

O professor que cria desafios e obstáculos aos seus alunos estando atento às solicitações das mesmas sem, contudo, apresentar-lhe respostas prontas, fazendo com que as crianças busquem solucionar estratégias corporais para resoluções de problemas no ensino da dança poderá contribuir na educação do indivíduo na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

O desenvolvimento da criança está relacionado à forma dinâmica que se processa o fluxo das informações entre corpo e ambiente, são nos desequilíbrios, rupturas, testando hipótese de movimento que o corpo vai se organizando para solucionar problemas.

Num ambiente educacional determinar uma prática de dança embasada em leis universalizantes não condiz com o processo de aprendizagem que determinam desenvolvimentos individuais diferenciados, como discutidos.

Por esse viés, é importante compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, elaborador de seu conhecimento, que será pertinente quando o aprendiz trouxer ao corpo uma relação de conexões, quando o aluno pode articulá-lo com sua vida.

De acordo com o argumento de Freire (2010), o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. Quer dizer, o processo evolutivo da filogenia humana tem uma origem biológica que é ativada pela reação e interação do organismo com o meio ambiente-físico e social que o rodeia. Esse processo, por sua vez, se efetua através de um mecanismo auto-regulatório que consiste no processo de aquilibrção progerssiva do organismo com o meio em que o indivíduo está inserido. Partindo do conceito que o conhecimento é construído a partir da interação homem-objeto, refletir sobre uma prática de dança baseada em acerto e erros e que seguem modelos a priori.

Alunos não são máquinas estáveis e determinadas prontas a receberem o conhecimento. O conhecimento pertence ao mundo dos processos, do movimento, do fluxo de energia e de transformações ininterruptas.

Pensar em uma aula de dança que segue pressupostos rígidos, na melhor das hipóteses condiz com transferência de conhecimento, não transforma. Este processo de aprendizagem é estruturado de acordo com a capacidade de uma transmissão mais eficiente e eficaz do aluno. Nesse sistema não é a ação do sujeito/aluno que aprende, e sim a forma como algo está sendo transmitido e copiado. O conhecimento é processo e que não tem nenhum aspecto definível e absolutamente fixo onde o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria construção e do mundo.

Vivemos num paradigma da contemporaneidade, onde a educação deve ser compreendida como um sistema aberto que implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação entre sujeito, objeto e meio. Para Moraes (2010), um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, e que início e fim não são predeterminados.

O paradigma contemporâneo no século XXI, não condiz com aulas predeterminadas onde o conhecimento é fragmentado, mensurável e controle é externo ao indivíduo. A realidade requer um pensamento como uma espiral, vai e vem, completando-se naturalmente. A palavra complexidade lembra problema, e não solução, não é utilizada para designar ideias simples, nem reduzir a uma única linha ou vertente de pensamento. O mundo não pode ser mais visto como uma máquina, com seus inúmeros objetos, mas como um todo dinâmico, inter-relacionado e que só pode ser adequadamente abordado quando visto no seu contexto e no seu conjunto. A vida humana é vista deve ser vista como um processo de transformação, onde o homem transforma o mundo na mesma medida em que é transformado por ele. O conhecimento se produz na prática social dos homens pela via dos processos.

Trazer o pensamento complexo para a prática de dança na escola privada é justamente abarcar a incerteza, a contradição, aceitar o “erro”, é distinguir, mas não separar. O pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber e Petraglia (2001, p. 50) refere-se, ainda, que este não está separado da ação:

Como todo o conhecimento cerebral, o conhecimento humano é, na sua origem e nos seus desenvolvimentos, inseparável da acção; como todo conhecimento cerebral, elabora e utiliza estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e a incompletude do saber.

Refletir sobre o princípio da incerteza para a sala de aula de dança, como norteador da educação neste final de milênio pode ser um caminho a ser percorrido para as práticas de dança na escola privada. Pensar a educação na escola formal por meio da dança que possa contribuir para o desenvolvimento motor, psicológico, social, afetivo e criativo do aluno. A prática de dança na escola deve aguçar para a formação de cidadão críticos, autônomos, sensíveis onde os alunos sejam capazes de pensar a partir da pesquisa de seus movimentos. Ou seja, a dança na escola formal não deveria preocupar-se com a perfeição dos movimentos, pois o objetivo na escola não é formar bailarinos.

Abarcar conceitos de autonomia, sujeito co-participante, que são elementos presentes na complexidade na escola privada pode fundamentar e irrigar as informações sobre dança nesse contexto promovendo novas percepções para velhos problemas.

É necessário que a dança seja vista a partir de um contexto irrigado por informações da física, do movimento, das ciências cognitivas, pois tudo implica em interação. Porém hoje já se começa a legitimar modelos de pensamento não lineares, tanto na ciência, como na dança e na vida, como diz Najmanovich (2001). Os modelos não lineares propõem a passagem do espaço clássico de três dimensões para uma multiplicidade de espaços, onde o sujeito não está mais de fora, imóvel, apresenta-se como um sujeito encarnado que é um onde o sujeito participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com o qual está em permanente intercâmbio, o que implica interação, relação, transformação mútua, co-dependência.

Ainda segundo Najmanovich (2001) é possível, a partir desses novos pressupostos, produzir outras propostas que proporcionem uma compreensão mais rica e fértil na produção de conhecimento de dança pelo aluno. Marques (2001, p. 66) pensa que:

[...] seria interessante hoje, em nossas experiências educativas na área da dança, problematizarmos a possibilidade de viver o momento, de relativizar o tempo, de não prescrever disciplinas, de enfatizar a relação corporal consigo próprio e com o outro como vetor de um tempo contínuo, dinâmico, internalizado e sentido.

Em planos simultâneos frente aos desafios educacionais que se impõe na atualidade e as descobertas e pesquisas sobre o aprendizado do corpo, Katz (2005), Strazzacappa (2006), Marques (2003), Greiner (2005), Iannitelli (2008), Nogueira (2008), nos ajudam a argumentar

sobre de que forma a dança pode contribuir na formação do sujeito de forma ativa reflexiva pois apontam para um pensamento de dança que fomenta a autonomia, para que o aluno possa responsabilizar-se por si mesmo, construindo seu próprio fazer, investigando sua prática-pensamento, expressando em movimento a comunicação que ele estabelece consigo, a relação que cria com seu meio, o olhar que ele porta sobre cultura e a sociedade na qual está inserido.

Seguindo essa reflexão, pode-se pensar que uma das qualidades que o corpo apresenta é a de ser singular mesmo fazendo parte de uma mesma espécie. O processo investigativo do corpo percorre caminhos complexos e singulares a partir das experiências que cada indivíduo tem.

Tratar a dança como mais uma atividade lúdica, que desenvolve as habilidades físicas, motoras, em que o corpo repete fórmulas coreográficas, pode servir como bons exercícios de rotina, porém contribui de forma rasa para o processo de aprendizagem do aluno.

A prática de dança na escola deve passar pelo viés da criticidade, da problematização, da articulação dos conhecimentos promovendo assim uma conexão entre os saberes novos e os já existentes.

É preciso que as relações de poder inseridas na prática de dança na escola formal sejam repensadas, pois o modelo de aluno passivo, “dócil” que não participa do processo que é um espectador, não condiz com o paradigma vigente, que requer novas construções, novas articulações, outras ideias baseadas em outros fundamentos.

Diante da citação de Vianna⁵⁵ e Carvalho (1990, p. 67), na qual afirmam que “A evolução está em todo lugar e a dança não escapa dessa lei”. A dança, no contexto da escola privada, necessita de aportes e pressupostos de uma práxis-teórica que questione a prática exclusiva do balé, a fim de que a prática de dança possa sair do campo das certezas, previsibilidade para que possam ser explicadas segundo a ótica das possibilidades, probabilidades na construção de conhecimento.

Poder refletir sobre a inserção do balé no contexto da escola privada deve suscitar um olhar crítico e questionador em detrimento da aquisição do balé com prática educativa de dança no contexto escolar, pois o paradigma educacional vigente, valores, percepções que prevalecem em nossa visão de realidade encontra-se atrelado a um paradigma tradicional,

⁵⁵ Klauss Vianna (Belo Horizonte, 1928 - São Paulo, 1992) foi bailarino e coreógrafo, fez curso com Maria Olenewa em 1949, em São Paulo, e cursos de Anatomia Aplicada ao Movimento de Iniciação Musical na UFBA. Escreveu o livro *A Dança*, e desenvolveu um método próprio para a expressão corporal na dança e no teatro, chamada Técnica Klauss Vianna. Fundou, junto a Angel Vianna (sua esposa), o Balé Klauss Vianna, em 1962. Lecionou na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, onde revolucionou o curso incluindo, na grade, aulas que iam de anatomia à capoeira. Foi professor de balé clássico na Escola Municipal de Bailados, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, diretor da Escola de Bailado Municipal de São Paulo, diretor artístico do Balé de São Paulo e membro do Conselho Estadual de Dança da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (1982).

onde o colonizador é concebido como representante da Europa, e o balé por ser uma técnica importada dos centros hegemônicos, apresenta uma valoração e credibilidade em detrimento de outras práticas de dança. Mas isso é uma outra história.

De acordo com Demo (2002) há um descompasso e um grande desafio para a epistemologia pós-moderna, pois já é fato a percepção de uma realidade complexa e dinâmica, porém ainda procede-se à captação da realidade de modo lógico formal.

Esse descompasso perpassa por uma lógica de pensamento que não abarca a complexidade e que essa complexidade vai além da soma das partes, e que os fenômenos não acontecem isoladamente, completamente independentes uns dos outros, suas soluções requerem uma visão sistêmica. A presença de uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada colabora para o prevaletimento das atuais taxas de evasão, repetência, de falta de estímulo dos alunos e outras mazelas da educação brasileira.

Ao se tratar de dança, poder refletir sobre práticas que abarquem estruturas menos disciplinadoras, menos hierárquicas onde a relação de poder é vertical, e que apresentam propostas homogêneas de corpo, pois somos todos da mesma espécie porém de forma subjetiva, individual.

Para Petraglia (1995, p.69), “O pensamento não é estático, indica movimento; e é este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento”, o que pode justificar o rompimento do sujeito com o pensamento linear e reducionista presente no paradigma da simplicidade, pois para Katz (2005, p. 66), “A gestação do movimento no cérebro do homem se assemelha ao tecer de uma teia. Não-linear, caótico, sem princípio nem fim determinado/determinável”.

A dança na qual se está abordando faz parte de um mundo que “[...] vive na e pela tensão da dualidade lei/evento. Lei enquanto continuidade, inteligibilidade como código. E evento porque tudo o que acontece traz algo da arbitrariedade, com descontinuidades e probabilidade” (KATZ, 2005, p. 15). O aprendizado de uma dança que segue esses pressupostos não se assemelha a uma dança que baseada em instruções a priori.

A noção de complexidade pode gerar grande desconforto e estranhamento no ambiente escolar, pois “A situação de caos nos é penosa, a criatividade nos sobressalta [...]” (DEMO, 2002, p. 10). É importante salientar que a sala de aula é um espaço onde se conjugam ideias do nível do caótico⁵⁶ e do estruturado, que são características próprias da complexidade.

⁵⁶ O significado da palavra caótico, no texto, difere do significado que se encontra no dicionário da Língua Portuguesa, que diz: muito confuso; desordenado. A palavra baseia-se no conceito de complexidade de Pedro Demo, em que seu ser apresenta-se dotado de propriedades não lineares ou de dinâmica também

Com Freire⁵⁷ (2000 apud SANTOS NETO; SILVA [2006], p. 7) , compreendemos que “Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de ‘ser mais’, de transgredir, de fazer rupturas, de movimentar a História”. História compreendida, aqui, como possibilidade e não determinismo, já que se pretende pensar as possibilidades atreladas à ruptura do unívoco na prática de dança, assim como se intenta buscar relações múltiplas para outras configurações sobre o corpo que dança, não sustentadas por sistemas universalizantes do pensamento cartesiano.

Uma postura crítica em relação ao ensino da dança engloba conteúdos mais amplos e complexos do que a memorização de uma determinada coreografia. Processos indeterminados e imprevisíveis parecem apresentar um risco a ser tomado na didática tradicional, pois as escolas permanecem advogando por um ensino garantido, determinado e pré-planejado.

Faz-se necessário, portanto, pensar a luz dos paradigmas clássicos sob a ótica de que o corpo produz dança, e de que a dança depende, em primeira instância, exatamente do processo pelo qual as informações são materializadas na forma de corpo.

Poder estimular o corpo através da prática de dança, como propositor, e que partindo de situações-problema construa a história/processo possa provocar de forma deliberada e intencional uma aprendizagem de dança significativa, pois o corpo aprende enquanto dança. O sentido aqui nesse texto da palavra problema é diferente da ideia generalizada de uma questão matemática proposta a ser resolvida. Apresenta um sentido educacional, um desafio, uma provocação ao aluno, incitando-o a investigar ideias criativas a partir de seus movimentos. É a dança como criação/elaboração e recriação/reelaboração de informações/movimentos que pode aparecer como possibilidade de autonomia, de intervenção crítica na experiência de aprendizado.

A dança como área de conhecimento exige a transdisciplinaridade, a busca de outros saberes, a revisão de conceitos e mudança de paradigmas que possibilitem uma prática coerente e adequada às transformações que tem permeado o entendimento de dança e de educação.

Aproximar o contexto acadêmico do ambiente da escola formal para que outros

ambíguo/ambivalente. Mesmo na desordem, sempre é possível divisar alguma ordem, pois se existisse desordem total, não teríamos sistema, mas algo amorfo, perdido.

⁵⁷ *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 40.

diálogos sobre corpo dança sejam produzidos e essas informações sejam compartilhadas, para que possam colaborar com pensamentos que cerceiam o universo da dança como simples “fruição de sentimento”, como entretenimento, ou como algo que vem de “dentro”, dentro desse que não comporta a palavra processo.

A prática de dança no contexto escolar deve prover a instauração de um diálogo que vise garantir uma formação multidisciplinar para as crianças e não apenas estar comprometida com um conjunto fixo de passos conjugados.

Pensar em novos referenciais para a prática de dança inserida na escola privada continua sendo ainda um caminho que apresenta muitas dificuldades. Como já foi dito a abordagem e entendimento de dança que se insere nesse contexto se fundamenta na prática do balé. Embora se perceba que as mudanças do mundo estão ocorrendo de forma acelerada, quando se fala no ensino do balé privilegia-se a velha maneira de ensinar, afastando ao aluno do processo de construção do conhecimento.

Refletir sobre outros modelos educacionais de dança para contexto da escola privada torna-se extremamente necessário a fim de que a monocultura do balé seja questionada. O modelo de aula que se circunscreve dentro de um único código de dança pode ser limitador no processo de construção de conhecimento do aluno. É importante proporcionar outras leituras de dança. Propostas de dança que colaborem para que o aluno tenha percepção do contexto do contexto exercitando no aluno a produção de diálogos críticos consigo mesmo e com o todo. Vale dizer que o ensino do balé nas escolas formais seguem os mesmos moldes propostos para as danças eventuais apresentadas esporadicamente nas festas da escola podendo assim distanciar-se da condição de processo reflexivo.

Uma proposta educacional de dança centrada no aluno, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo que vem dele mesmo, onde as respostas são formuladas e respondidas através das inquietações produzidas por eles, e não advindas de fora. Pois de acordo com Moraes (2010, p. 20):

Se estamos preocupados em formar indivíduos autônomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraternos, mais integrados e harmoniosos, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, teremos de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais atuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num

determinado paradigma adotado pela ciência. Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de um ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto.

Refletir sobre outras lógicas de pensamento para as práticas de dança com base em novos conceitos de aprendizagem do corpo poderá contribuir para uma mudança de paradigma já em voga, uma transição de modelo educacional. Percebe-se que talvez se esteja em tempo de crise, o que muitas vezes provoca um mal-estar, um desconforto referente a modelos educacionais tradicionais tão arraigados.

Percorrer trilhas ainda desconhecidas que não apresentam segurança onde a palavra processo colocando o corpo em condição de investigação/criação que não opera de maneira isolada, uma vez que se encontra implicado em uma rede de conexões podem promover estranheza no campo da dança no âmbito da educação privada, pois o balé é visto como uma técnica “segura” pautado nas certezas dos resultados.

A palavra segurança denota ação ou efeito de segurar, garantia, confiança, que dentre outras instâncias de fato promove efeito, mas talvez dentro do campo da educação que é entendida como processo, construção do vir-a ser não soe como coerente. O tempo é produtivo nunca reprodutivo, refletir sobre uma prática de dança criativa-reflexiva pode ser um caminho para aceitar o imprevisível, a incerteza.

É imprescindível a participação do aluno na aula de dança, não apenas como um observador, pois o conhecimento é o produto da relação indissociável entre três variáveis: observador, processo de observação e objeto observado, que constituem um único sistema. Estimular uma prática de dança que promova desafios, desestabilidades, situações problemas e turbulências podem estimular uma reação do organismo em relação ao meio ambiente. O aluno precisa ser provocado, questionado para que assim possa produzir uma auto-organização, que seria o diálogo entre o construto presente e os problemas que estão sendo assimilados.

A prática de dança no ambiente da escola formal poderia estimular a autonomia da criança, fazer com que ela descubra seus próprios caminhos através do seu corpo, como estratégias para solucionar situações problemas. Pois cada criança apresenta uma estrutura particular de organização de ideias que se revela no seu corpo. A partir do modo de agir de acordo com o grau de amadurecimento de experiências vividas das relações de troca com o ambiente.

A crise de paradigmas na educação caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, pois a realidade não comporta mais modelos anteriores predominantes. Há uma mudança na sociedade, na cultura onde os conceitos de corpo e dança não podem mais ficar atados a definições limitantes, empobrecedoras e restritivas.

À luz do novo paradigma, requer uma outra postura de planejamento em educação em dança no contexto educacional, pois o pensamento sistêmico é um pensamento de processo, a inter-relação está associada à interação onde os fenômenos educacionais estão em permanente estado de mudança e transformação.

Refletir sobre uma proposta pedagógica de dança que envolva estratégias globalizantes, dinâmicas, onde o conhecimento decorre da relação indissociável entre sujeito e observador, objeto observável e processo de observação, é pensar na mudança da ciência objetiva para a ciência epistêmica, pois o conhecimento em dança é produto de um sistema complexo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo iniciou lançando alguns questionamentos acerca da prática de dança que se encontra no âmbito das escolas privadas, que é a técnica do balé clássico, a fim de refletir sobre o fenômeno das parcerias entre academias de balé e escolas privadas de Salvador como um dos desdobramentos do mote da pesquisa, e questionar a forma com que a prática da dança está sendo inserida no contexto educacional fundamental atrelada a essas parcerias.

Longe da ideia de certeza, o concluir aqui delineado se apresenta como constatações provisórias acerca do assunto. Desse modo, a conclusão não lembra nem de longe as linhas de um círculo que se fecha, que acaba. Isso seria da ordem do impossível, pois o processo de construção de uma pesquisa é irreversível, segue a flecha do tempo e tal constatação destrói a possibilidade de trajetórias lineares, simplistas.

Esse trabalho, na tentativa de trazer reflexões acerca do aprendizado de dança na escola privada que perpassa pelo viés do código do balé clássico, que, por muitas vezes baseia-se na repetição de passos pré-determinados, onde o corpo pode estar sendo tratado como um veículo, recipiente por onde as informações e conhecimentos são depositados, introjetados, que pode estar reforçando um pensamento dicotômico entre corpo/mente.

É importante salientar, que a pesquisa não nega a técnica do balé clássico, pois, se o balé permaneceu até os dias de hoje é por que sofreu modificações, adaptações necessárias e condizentes com seu modo de existir no mundo, uma vez que continua articulando-se no tempo, o que comprova a sua existência. Mas a questão não perpassa por esse viés, mesmo sabendo que esteja implicado no assunto pesquisado. Porém a questão norteadora foi justamente poder lançar perguntas sobre o porquê na escola privada a dança continua sendo tratada como única, exclusivamente, advinda do balé clássico. Sabendo-se que a estrutura organizativa de uma dança dá visibilidade à lógica de pensamento artístico de seus praticantes, indagou-se sobre a lógica do balé estar inserida num contexto que preconiza que a construção do conhecimento perpassa pela via do processo, experiência, da ação do corpo de questionar, construindo estratégias particulares para resolver perguntas/movimentos.

Assim, como toda escolha se baseia e, ao mesmo tempo, expõe uma visão de mundo, tem um caráter político promover uma discussão no ambiente da escola privada sobre a escolha da técnica clássica como aprendizado de dança e quais são as suas implicações na construção de conhecimento em dança, pois toda técnica tem como base uma necessidade ou vontade de comunicação de valores e crenças, está vinculada a uma linguagem artística que comunica aspirações, o que pressupõe escolhas, e como já dito tem um caráter político que

mostra um posicionamento no mundo.

Dentro do sistema que se encontra a técnica do balé clássico seria possível desenvolver um trabalho onde os alunos pudessem pesquisar movimentos próprios, desestruturando padrões pré-determinados, favorecendo a flexibilização e a abertura para novas combinações, que estimulam o surgimento a novas possibilidades de movimentos? Numa sala de aula onde se encontram meninos e meninas dispostos a perguntarem, em fase de experimentação do corpo, que pulam, brincam, tocam-se mutuamente para se reconhecerem no outro estarem atrelados a um jeito único de movimento? Não há uma só pergunta, nem um único jeito de perguntar, assim como não há resposta pronta, já que tudo é processo que se constrói no fluxo ininterrupto dos acontecimentos.

Observando essa configuração de dança que se encontra nas escolas privadas, é possível perceber a relevância conferida à garantia de flexibilidade, criatividade e autonomia como motivadoras para a elaboração de propostas educacionais nesse ambiente. Além da prática do balé apresentar especificidades físicas em relação ao espaço, pode não atender as exigências de uma prática de dança que estimule e problematize questões do contexto do aluno. Para que se tenha uma educação de qualidade em todas as instâncias se faz necessário que a escola não esteja apartada de suas disciplinas extracurriculares, oferecidas fora do contexto, pois a prática da dança deve estar inserida no processo da produção dos projetos políticos da escola.

A proposta de perceber a educação em dança como investigação aparece no intuito de ventilar, de refletir e mobilizar conceitos e ações que estão implicados na educação de dança no âmbito da escola privada, pois mesmo sabendo que o aprendizado do balé muitas vezes acontece na forma de repetição de passos, memorização de sequências dadas pelo professor onde podem até parecer repetidos, mas não os são totalmente. Pois nada é propriamente linear, e que movimentos nunca são reproduções exatas mesmo que aprendidos previamente, pois não há repetição possível, uma vez que as conexões em rede entre neurônios acionadas para a execução de um movimento nunca são exatamente as mesmas, pois as memórias que permite retomar o que foi aprendido, também provê uma abertura para novas conexões.

Este estudo pretende aguçar o olhar para a educação de dança no âmbito das parcerias existentes entre academia de balé e escolas privadas, de forma a compreender o pensamento de corpo, dança e aprendizado que está sendo construído nesse ambiente. Alargando os horizontes para além dos aspectos mecanicistas e universalizantes de reprodução de códigos e estilos de dança. Envolver a incorporação de outros pensamentos de educação em dança ainda torna-se tarefa árdua, já que repetir o velho, o conhecido, são caminhos tidos como seguros.

Após a observação da prática de dança realizadas nessas escolas privadas, através de observações de aulas, constata-se a carência de um trabalho efetivo, reflexivo de dança que favoreça o desenvolvimento de uma proposta investigativa e dialógica concomitante à proposta que os PCNs apontam para o ensino formal.

Acreditando-se que a prática da dança deva estimular o aluno a compreender as relações corpo/espaço/sociedade, relacionando-as às suas próprias experiências ao propor que eles sejam co-criadores de seus movimentos. Deve-se ter uma concepção de ensino que vai além da técnica do balé, do “como fazer, “como chegar lá”. A dança na escola pode preservar a liberdade de expressão de cada um, a fim de expandir a percepção dos alunos em relação ao próprio corpo e suas possibilidades de movimentação; deve propiciar um contato estreito com a realidade em que os alunos estão inseridos, a fim que através de suas construções simbólicas, eles tenham uma apropriação reflexiva, consciente e construtora de conhecimento. A dança pode e deve despertar nos educandos a sensibilidade, a criticidade, a construção de opiniões próprias, o reconhecimento de características estéticas e as possibilidades da criação artística.

Busca-se ampliar a discussão sobre o apropriamento de uma técnica tradicional de dança, o balé clássico, na escola formal, com o intuito de fomentar uma epistemologia mais adequada à dança que se faz hoje, baseada nas ciências cognitivas que permita propor ao corpo um estado de maior disponibilidade para o uso expressivo de cada indivíduo. Por isso, é fundamental frisar a importância de práticas de dança que provoquem o questionamento através da ação de movimentos, para estarem buscando novos pontos de vista.

Pensar o corpo numa prática de dança investigativa pode ser um propositor de ideias e produz os procedimentos experimentais a partir de suas próprias questões abre as possibilidades para a subversão da prática de um único modo de aprendizado em dança. O corpo reflete sobre o como aprende, exercita a cognição, o aprender a aprender, que se apresenta como um exercício de autonomia.

Na experiência como educadora/propositora que testa as ideias em sala de aula, torna-se evidente que a educação emerge da articulação das informações, da complexidade, que não segue por uma linearidade, ao contrário de se instituir como roteiro a ser seguido, se faz no entender de como os corpos constroem argumentos particulares, num processo de troca, de acordos entre ambiente, corpo que se contaminam e se conectam das mais diversas formas e emergem como produção coletiva.

Este estudo, quando propõe o desafio do paradigma clássico, propõe que a escola privada abarque uma prática de dança que passe a arejar as leituras por vezes distorcidas na

dança, que ainda se fazem presentes no senso comum, como o pensamento de que o balé é a técnica base para todas as danças, como se a dança tivesse uma linguagem universal a todos os corpos capaz de preparar o corpo para qualquer tipo de dança.

Por fim, vê-se que a dança não é reconhecida, ainda, como área de produção de conhecimento na escola privada, e não comunga com o que os PCNs indicam. Trata-se, portanto, de uma área profícua de estudos que merece pesquisas futuras, a saber: relação ensino/aprendizagem, formação de professores, e demais estudos que dêem movimento a este cenário, e promova novos diálogos entre dança e educação.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Arte. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Introdução. Brasília, 1998b.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2011. (LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
- BOGÉA, Inês. **Contos do balé**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Opus 86.
- BRITTO, Fabiana Dultra. Evolução da dança é outra história. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (orgs.). **Lições de dança 1.**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p. 159-167.
- _____. **Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea**. Belo Horizonte: FID, 2008.
- CABRAL, Álvaro. **Royal Academy of Dancing: Curso de Balé**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMINADA, Eliana. Considerações sobre o método Vaganova. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. (orgs.) **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p. 121-140.
- CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou...: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea**. São Paulo: Ática, 1994.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6.ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- EÇA, Teresa Torres Pereira de. A educação através da arte para um futuro sustentável. In:

- Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Cedes, v. 30, n. 80, p. 13-25. jan.-abr. 2010.
- FARO, Antônio José. **Pequena história da dança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.
- FREIRE, Ida Maria. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. In: **Cadernos Cedes.** Campinas, SP: Cedes, ano 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 49 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.
- FORTIN, Sylvie. Transformação de prática de dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 4.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003, p.161-173.
- GIOSA, Lívio A. **Terceirização: uma abordagem estratégica.** 5.ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- GERALDI, Sílvia. Representações sobre técnicas para dança. In: NORA, Sigrid (org.). **Húmus 2.** Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2007, p. 77-87.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudo indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- IANNITELLI, Leda Muhana. **Coreografia: uma pedagogia dialógica centrada no aluno e no processo.** Salvador, 2008.
- KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 1.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p. 11-24.
- _____. **Um, dois, três.: a dança é o pensamento do corpo.** Belo Horizonte: FID, 2005.
- KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de Dança 3.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001, p. 77-102
- _____. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo.** São Paulo: PUC, 2005. Disponível em:
<http://artescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/237/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20uma%20teoria%20do%20corpomidia.pdf> Acesso em 3 dez. 2011.
- KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. In: **Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Cedes, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan.-abr. 2010.

LAUNAY, Isabelle E Ginot. Uma fábrica de anti-corpos? Tradução de Neuriel Neves. **Idanca.net**: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://idanca.net/lang/pt-br/2003/01/01/uma-fabrica-de-anti-corpos/20>> Acesso em: 13 jul. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, Regina Stella Barcelos. Rasas razões. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 175-181.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. 1996. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Metodologia para ensino de dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003, p.135-160.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ção : atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49-60.

MECANICISMO. In: BUNGE, Mario. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 238.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 1998.

_____. Balé, tradição e ruptura. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p. 169-189.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NAJIMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Neide. Klauss Viana: **Estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A técnica como dispositivo de controle do corpomídia.** 123f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, Isabelle Cordeiro. **Política de multidão: autonomias co-(labor) ativas em rede.** 2008. 156f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

PEREIRA, Roberto. Gruas vaidosas. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs). **Lições de Dança 1.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p. 217-240.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 63-70.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um Novo Senso Comum).

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben.** [2006]. Disponível em: <
http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000153/Legado_Infancia_e_inacabamento.pdf> Acesso em: 25 nov. 2010.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: **Caderno Cedes**, Campinas, SP, ano 23, n. 53, abr. 2001, p. 57-68. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100004>
Acesso em: 14 out. 2010.

SOTER, Silvia. A educação somática e o ensino da dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 1.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p.141-158.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org). **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 39-78.

_____. Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 4.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003, p. 175-193.

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: **Cadernos Cedes.** Campinas, SP: Cedes, ano 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Ágere).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. In: **Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Cedes, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010.

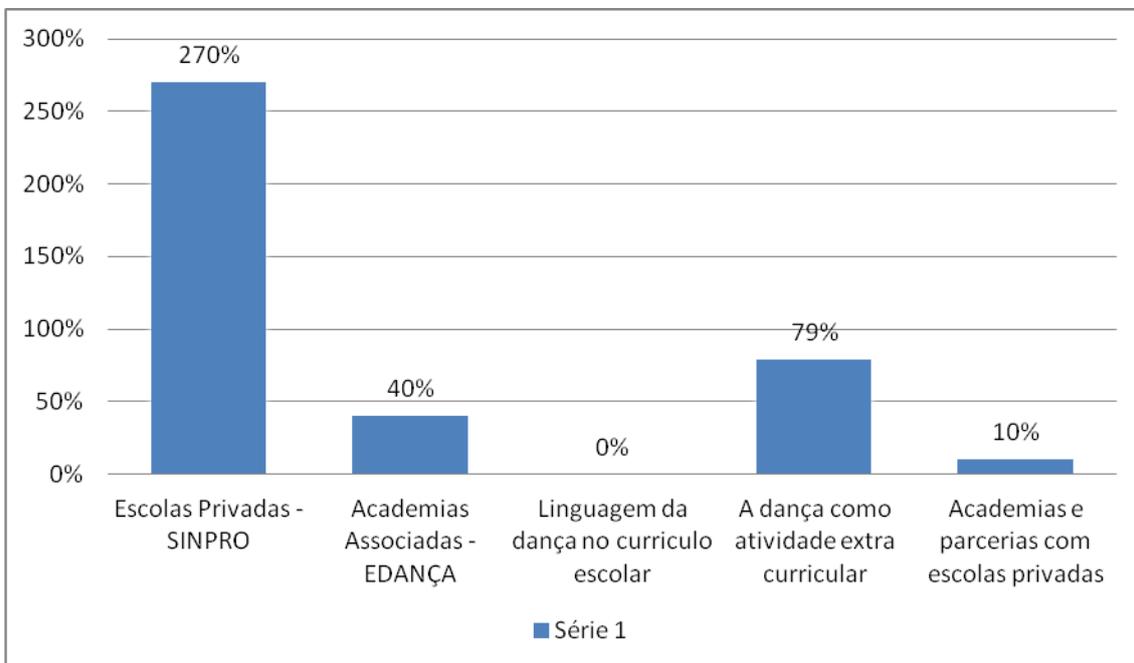
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, Klaus; CARVALHO, Marco Antonio de. **A dança.** São Paulo: Siciliano, 1990.

WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid. **Seminários de dança:** o que quer e o que pode (ess)a técnica. Joinvile, SC, Letradágua, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4.ed.Trad. Ana Torell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Dança e escola privada



270 escolas privadas, associadas ao SINPRO (Sindicato das Escolas Particulares de Salvador).

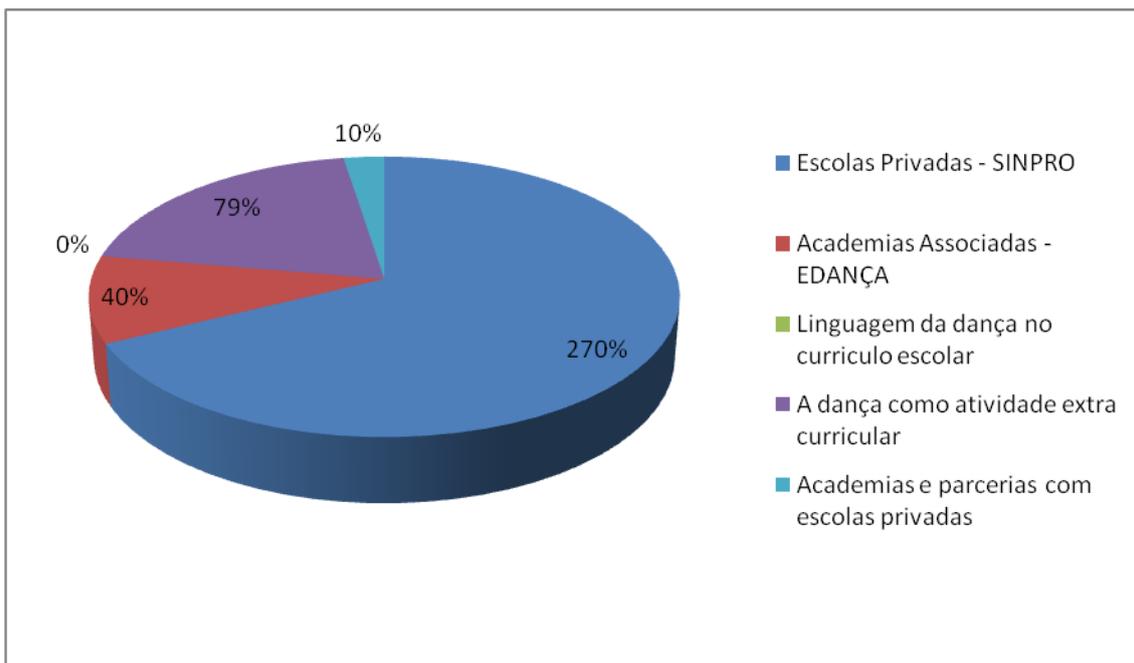
40 academias de dança, associadas ao EDANÇA/Bahia.

0 % das escolas privadas tem a disciplina de linguagem artística dança em seu currículo escolar.

No currículo é apresentado apenas as linguagens de artes visuais, teatro e música.

79 % das escolas possuem dança como atividade extracurricular.

10% das academias de balé faz em parceria com escolas privadas



APÊNDICE B - Questionário para diretoras de academias de balé

PERGUNTAS:

- 1- Qual o pensamento, a missão da sua academia de balé?
- 2- Como surgiu a parceria entre a sua academia de balé e a escola formal. Ela existe há quanto tempo?
- 3- Qual o seu pensamento em relação a inserção da dança na escola formal através dessa parceria?
- 4- Você considera uma parceria de sucesso? Por quê?
- 5- Existe algum diferencial entre as aulas de dança realizadas na academia de balé das aulas de balé na escola formal? A prática do balé segue que método?

RESPOSTAS -1

D1: A academia “Rosa” faz parte de uma das unidades do grupo “Rosa”, grupo que possui a licença da marca “Rosa” e a nossa missão é educar, trazer questões da dança, sociabilidade, desenvolver o prazer da cultura com o carro chefe da academia “Rosa” que é o balé clássico. Temos também outros cursos que é Jazz, sapateado e enfim, a gente trabalha também com o Judô, Karatê e outros, a gente trabalha com o entendimento do movimento e essa parte toda psicomotora para poder fazer uma complementação da educação das crianças, dos jovens.

D2: Bom, na verdade agente tem um caráter bastante educacional agente não é uma escola de formação de talentos a princípio. A partir do desenvolvimento dos alunos, vai acontecendo o tempo e os talentos, claro que agente dá a maior força para isso, mas não é o nosso foco principal, a nossa história é com a educação mesmo e então, conseqüentemente, a formação de talentos fica relegado aos casos esporádicos que acontecem, ou não e o nosso foco principal fica sendo o crescimento da pessoa mesmo, enquanto pessoa mesmo e também a questão de possibilitar que a escola seja o fator de experiências na dança corporal e que a dança também possa ser respeitada como possibilidade constitucional e não que eu esteja querendo forçar nem induzir o aluno a isso, mas o respeito a essa busca profissional agente trabalha aqui na escola.

D3: Trazer o profissionalismo ao aluno, mostrando que dança não é qualquer coisa, eu acredito muito nisso, sou formada em dança, tenho toda uma estória, e penso que a dança não pode ser aplicada por qualquer pessoa tipo: “hã eu fiz dança tenho uma formaçãozinha em

alguma coisa”, isso não seria uma educação de dança, por que precisa de uma forma correta para se trabalhar com a dança, pois as crianças que estão ali como alunas precisam ser bem orientadas, por que é isso que os pais querem. Você tem que ter parâmetros, não pode estar fazendo qualquer coisa em sala de aula, ensinar uma coisa que não tem nada haver na sala de aula, a escola precisa saber o que ela está colocando, da mesma forma que ela faz uma seleção para contratar um professor de matemática, precisa fazer uma seleção para contratar o professor de dança. Por isso não pode ser qualquer pessoa, isso é o que se está vendo muito nas escolas, podendo acarretar vários problemas físicos para as crianças, pois não temos como educação física um conselho de dança, não existe ninguém para fiscalizar isso nas escolas, alguém que vá lá e diga: essa escola vai ser multada por não possuir um professor devidamente habilitado dentro das normas de Licenciatura em Dança. Então se agente não formar alguma coisa e botar isso no mercado, agente vai continuar perdendo espaço nas escolas para esses profissionais que estão se utilizando da boa vontade dos outros. Eu digo isso porque na própria escola que agente trabalha, antes da nossa entrada com a academia “Margarida”, estava acontecendo isso, tinha uma pessoa que não era formada, já trabalhava na escola gerando vários problemas, com falas do tipo: não ensino crianças de três anos devido ao stress delas, então é muito complicado, e perigoso, não estar atento ao profissional de dança, colocando em risco o seu trabalho, os alunos, por isso a academia entra para você não ter risco, ter segurança, pois sabemos da nossa competência, rigor tem direção, temos professores formados pela UFBA, outras com certificado do método da *Royal*, pessoas com qualidade com cursos, o tempo todo se especializando, se atualizando podendo proporcionar a criança o que tem de melhor na dança. Não somente aquela aulinha, de todo dia, que parece enrolação, como agente ouve falar, parece que o professor está dando assunto nenhum. Não é isso que agente quer fazer, então da própria voz da diretora hoje na escola E2 fica claro que estamos indo no caminho certo, pois são falas do tipo: como as meninas estão diferentes, como elas estão mais educadas, então o professor de dança não está mais na escola para qualquer coisa, mais para educar também, agente tem que se antenar para isso, se não perderemos o nosso espaço.

D4: A missão não é estar formando bailarinas clássicas, agente trabalha toda parte lúdica, toda a parte de exercícios, trabalha o corpo que trabalha a mente. A gente não tem tanta disciplina e trabalhamos com algumas coisas da *Royal Academy of Dancing*, apenas com alguns passos isolados, na parte básica do balé por que estamos dentro de uma escola, agente então trabalha o lado mais lúdico, mais ensinando passos do balé.

RESPOSTA 2:

D1: Surgiu com a dificuldade que os pais tinham em relação à distância da academia “Rosa” que tem várias unidades, surgiu aqui nessa região de Piatã, onde começou a ter em Salvador as escolas de turno integral, exemplo: Diplomata, Panamericana, Sulamericana, Anglo e essas escolas de turno integral, como as crianças já saíam três horas da tarde e não tinham mais como frequentar o balé, a escola começou a oferecer isso e aí foi um produto que eles ofereceram bacana que atendeu à conveniência dos pais que já colocavam os filhos no turno integral porque já não podiam ficar com os filhos no turno oposto em casa né? Ou por opção ou não poder.

D2: No meu caso, na minha escola de balé, surgiu a partir da diminuição da demanda de crianças, com a chegada de crianças na escola, de crianças pequenas. Então eu comecei a tentar atrair essas crianças através de uma parceria com escola privada para que elas pudessem ter uma continuidade lá na minha escola de balé após saírem da escolinha onde elas estavam que no caso era a escola de educação infantil porque só tinha até alfabetização. Só que com o tempo agente foi percebendo que isso não acontecia. A gente faz o trabalho na escola e depois dilui. Porque os pais vão colocar num local mais próximo de casa, onde o amiguinho tem, onde a mãe acha que é bonito o balé. Assim, eles não criam vínculo com a escola como agente gostaria que ficasse de continuidade. Então em cada grupo, uma ou duas alunas se mantêm, mas não a quantidade total que agente trabalha. Mas isso já vem desde 1999, eu trabalho em escola parceira desde 99, ainda não tinha esse “bum” todo né? Porque hoje em dia eu acho que a Pituba já está loteada, inclusive, eu tentei fazer uma divulgação mais abrangente e percebi que já existe um loteamento. As que eu tenho eu já tenho, as vezes as escolas já tão tomando todos os espaços.

D3: Foi por uma amizade. A minha sócia tinha essa amizade com uma das diretoras da escola, e ela já havia comentado que não estava muito satisfeita com a dança que estava sendo feita, agente então propôs o projeto, vendo se ela gostaria de empenhar na escola dela e ela topou. E foi feito todo um processo da retirada da outra professora que era uma pessoa só, dando apenas o balé clássico e aí agente trouxe o balé e o jazz, e isso foi muito bacana para gente, por que já era uma escola que agente tinha uma certa amizade, então as coisa ficaram mais fáceis e agente pode trazer e mostrar o nosso trabalho, tivemos condições de fazer trabalho legal, com aulas públicas, festivais, e antes era tudo muito enrolado, parecia que a escola estava passando para os pais uma dança qualquer. Então esse ano agente já está trazendo a intenção da academia “Dália” e acho que e está sendo super vantajoso para ambas às partes, tanto para gente como para escola.

D4: Estou junto à escola E4 tem 12 anos, eu vim coloquei o meu currículo e eles me chamaram, mostrei meu trabalho, comecei com 10 alunos, hoje nós temos 100 alunos e estamos trabalhando constantemente para conquistar mais alunos os pais preferem ter essa comodidade e de está fazendo o esporte à dança dentro da escola, por conta da vida corrida que agente tem que não dá para pegar um filho e levar no balé, ou em outra atividade fora da escola, então a escola oferece, e os pais gostam por conta da comodidade, já está na escola e pode fazer uma atividade física, então o balé é muito procurado por conta disso. Aqui na escola tem outros tipos de esportes, mas o balé é muito bem aceito.

RESPOSTAS 3

D1: Para as escolas eu acho que elas ganham muito com isso, pois essas escolas oferecem mais um produto para as famílias, e a dança está sendo vista dentro da escola porém seria muito melhor que eu não precisasse estar lá dentro pois o trabalho é muito grande, queria estar focando apenas dentro da minha academia e que não precisasse estar administrando os professores que estão fora, pois para tudo acontecer tem que ter uma estratégia, pois tudo acontece na escola parceira. Mas penso que isso já uma tendência e que muitas academias de dança morrem de medo que isso aconteça por pensar que isso vai fazer os alunos da sua escola sumirem. Eu penso que realmente a chegada do aluno na academia diminui porém eu sei que estou criando preparando a cultura da dança a esses familiares, a essas crianças e que a dança entrando na escola está sendo fortalecida disseminada e atingindo o que acham que é dança, pois as crianças querem continuar na academia, com método sistematizado de dança.

D2 Pois essa é uma questão bem polêmica pra mim e difícil de responder. Mas eu não sou a favor de que agente saia de nosso ambiente de dança, da nossa sala grande de onde tem um entorno de dança, de onde as crianças percebem a cultura de arte, pra fazer trabalho numa sala que nem sempre é suficientemente possível até de efetuar o trabalho. Às vezes é uma sala pequena com crianças que têm que trocar de roupa na hora da aula atrasando 10, 15 minutos, que agente tem que parar para consertar cabelo e tudo mais não é? Então, o ambiente em si, não é legal pra gente fazer o trabalho, não é propício. Agente faz porque agente tem um trabalho de coordenação forte que agente dá o apoio direto aos professores que estão em período integral, que é um professor diferenciado inclusive, tem que ser uma pessoa que tenha um limite de flexibilidade grande, que goste de dançar, que ame ensinar e que adore crianças porque ela vai ter que ver além da condição que ela realmente trabalha. Eu demoro muito para conseguir um professor desses, é muito difícil, mas quando consegue, tem feito um trabalho

razoavelmente bom, assim, não é igual ao que é feito na escola, então eu não sou a favor que isso seja o futuro de todas as escolas de dança, que agente tenha que fazer isso em milhares de escolas formais para que agente consiga manter a nossa escola funcionando, não sou a favor disso mais dentro do possível, o trabalho é feito dentro do que a escola permite que agente consiga fazer e dentro da demanda dos pais, ainda tem isso, porque a demanda dos pais, em geral, é para o balé, então agente entra com o balé como nome, mas o que agente está fazendo é educação infantil do movimento Com um formato de balé. Porque você sabe que antes dos sete anos não existe balé clássico, então agente dá uma roupagem de balé clássico, mas na verdade é educação de movimento.

D3: Penso que estamos facilitando tanto á vida dos pais, pois no caso da escola E3 que não é uma escola nobre a pessoa tem muitas dificuldades tipo: do pai pagar duas conduções para o filho, para ir para escola e depois volta para casa e vai fazer dança em outro lugar, esse pai não tem essa condição então ele tem a dança e outras atividades na própria escola no turno oposto, é um momento da gente aproveitar a procura deles e é uma parceria que está dando certo. É só você se organizar ter uma sala correta para o balé, por exemplo, a escola não é muito grande, mas a sala do balé com barras espelhos e chão a escola tem, mesmo sendo uma escola de pequeno porte e de bairro. Tem condições de oferecer um bom trabalho. Isso deveria estar sendo implantado em todas as escolas de bairro, por que nesses bairros eles ouvem muito pagode, eles ouvem o arrocha, então a criança vai para a aula de balé clássico pensando que é um arrocha. Então imagina você implementando isso em todos os bairros populosos de Salvador que em cada bairro populoso tenha 2, 3, escolas como parceiras da academia de dança “Dália” em parceria da escola, pois assim podemos trazer a cultura da dança em qualquer lugar! Então não vai ser somente esse lado do arrocha que tem sua forma, mais a cultura da dança, do balé, do jazz e abrir outros focos para criança, ele vão ver que elas podem fazer uma faculdade de dança, em dançar em algum grupo, ou fazer parte da Fundação Cultural da Bahia, então eu acho as parcerias são muito bacanas.

D4: Eu acho importante, já que eles abriram as portas pra gente estar fazendo um trabalho da dança nas escolas, não vejo nada contra, por que tem tantas academias e por que dentro das escolas não pode ter? Antigamente, e única atividade física que as crianças faziam era a educação física, agora já se tem o balé a capoeira, para se trabalhar essa parte lúdica que antes não tinha, era apenas a educação física, que hoje nem existe mais na educação infantil. É viável, interessante, eu concordo.

RESPOSTA 4

D1: Olha é muito trabalhosa, viu? É uma estratégia, uma logística que agente tem que fazer, que se agente pudesse não ter, seria ótimo, teríamos menos um trabalho. De longe agente tem que ficar administrando. Pra o retorno de trabalho, da gente, pra escolas, vamos dizer que seja 07. Agora, pras escolas, e pra crianças, é 10 viu? Eu tenho turmas inteiras que terminam lá. Eu só dou até mais ou menos o nível de 07 08 anos, mais, eu não dou. É aquilo que eu digo: “Não da pra você. fazer uma cirurgia geral, num ambulatório. No ambulatório você faz um curativo uma coisa assim. Você não vai fazer uma cirurgia, um parto, num ambulatório” Então, aí os pais entendem, então a partir de um determinado nível eu preciso de um centro de excelência, eu preciso de uma sala de aula adequada, eu preciso de uma estrutura, então eu não posso ficar lá, então eu recebo muitos alunos que vem, e que querem continuar.

D2: Parceria de sucesso para os dois lados, teria que eu conseguir uma continuidade das crianças na minha escola o que atingiria o meu objetivo que era fazer aquele trabalho na escola da melhor forma que fosse possível, mas ter a garantia que essa criança seria trabalhada continuamente né, que sua formação seria continuada lá na minha escola, então, por esse lado eu ainda não considero uma parceria de sucesso, mas dentro do que agente consegue na escola de, o planejamento é diferenciado então nosso objetivo é menor em termo de abrangência então eu acho que nesse ponto assim de dignidade de responsabilidade eu acho que seja de sucesso sim, agora no que diz respeito a nosso lado que é de continuidade e de trazer novas crianças para nossa escola isso realmente não tem acontecido.

D3: Eu considero muito boa. E apesar do pouco tempo agente já tem planos, tipo festival de final de ano, aula pública e agente está tentando um retorno financeiro, hoje nós temos cinco turmas na escola que quatro são de balé clássico, então é uma parceria que só tem seis meses e que está dando certo, eu acho que o caminho é esse, nó já estamos fazendo contato com outras duas escolas de bairro, como Sussuarana, Mussurunga, a gente tá caminhando e vendo o que a cidade está precisando, por que não adianta se focar hoje nas escolas nobres pois agente sabe que já tem pessoas trabalhando lá agente quer exatamente esse outro lado, pois eu não vim de família nobre eu não sou nobre, moro na cidade baixa, então eu acho que as pessoas assim como eu tive a oportunidade de fazer balé clássico, eu acho que as outras pessoas também tem que ter esse com tato.

RESPOSTA 5

D1: Existe. Quando agente esta nas escolas, agente está desenvolvendo uma dança, mas próxima de uma dança educação, uma dança criativa, agente aqui é vinculada a *Royal Academy of Dancing*, claro que baby classes, 03, 04 e 5 anos, não tem ainda esse risco de exame de Royal, essas coisas todas, então a gente lá não tem, esse currículo, porque a “Rosa” segue um currículo de 1º 2º 3ª, grau e assim por diante, com exames, com avaliações... Eles têm que atingir um nível de excelência, que pra gente é um nível de excelência técnico, que é o nosso, nesse perfil. Essa é linha que a “Rosa” dá. Porém, nas escolas, eu não posso trabalhar com denominação de grau, eu tenho que trabalhar com a denominação de faixa etária, tenho que trabalhar grupos de: três e quatro; cinco e seis e grupo sete e oito anos. Pode ser que no grupo sete e oito, tenha meninas que vieram, fizeram dança desde o grupo 4, então ela já esta um pouquinho mais avançadinha. A escola não me oferece 3 salas de aula ao mesmo tempo, então os pais sabem, os dono das escolas sabem, que eles trabalham com a qualidade “Rosa”, porém com um outro curso. A gente trabalha elementos mais flexíveis, menos regularizados com relação ao nível a matéria, ao programa, como agente tem aqui. As aulas focam mais, nos fundamentos de dança, o prazer de dançar num entendimento natural que, quando o aluno chegue mais ou menos com 8 anos, que é quando vai entrar no 1ª grau que é mais sistemático, ele vai ter um maior entendimento de movimento, de ritmos de dança, de espaço, que é o que se tem de trabalhar com essa faixa etária, nessa idade. Depois eles pegam o bonde andando, aí é sucesso total! E vão apara a “Rosa” matriz.

D2: Agente trabalha com o olhar sobre o método de balé do *Royal Academy* de Dança, que mudou a pouco tempo, está super bonito o da pré-escola, da educação infantil, muitos materiais, então agente coloca esse olhar, tem muitos anos que eu não faço exame de *Royal* para criança, não é a minha, então eu utilizo esse programa porque da um eixo, um eixo de onde agente trabalhar, ele ta muito solto, muito bonito, alegre, as crianças adoram, muitos materiais sonoros, muitas brincadeiras então eu uso esse olhar mas assim, muito desse planejamento é feito em parceria com o professor de acordo com o que ele tem de retrato da sua sala, agente não começa já com um plano pré-estabelecido e único, agente tem esse olhar, o plano geral sobre esse programa da *Royal Academy* mas, agente vai elaborar à medida que a coisa vai acontecendo assim, bi-mensalmente agente reúne, reformula porque não é igual, o planejamento não pode ser igual, tem que ser especial para aquela realidade então, por exemplo, é muito mais fácil de entrarem crianças novas nas aulas das escolas parceiras do que na nossa, durante o processo da nossa escola. Na escola parceira a criança vê o coleguinha naquela aula e vai querer entrar também, não importa se é março, abril, maio, junho, até

agosto ou outubro e o professor tem que ter uma flexibilidade, assim, agente tem um mínimo né, a partir de setembro agente tenta não receber mais, mais, assim, para receber essa criança e dar um trabalho pra ela diferenciado dentro daquele grupo que já existe, outra coisa é a quantidade de alunos que agente tem que segurar para não passar de 12, ou não passar de 15 no máximo, se o espaço for maior porque senão é mais complicado ainda. Outra coisa é fazer um trabalho de conscientização com a escola parceira, diretores, os professores que têm acesso e as assistentes de sala, porque quando as assistentes estão envolvidas no trabalho aí agente realmente tem uma parceria muito melhor como é o caso da E2, eu solicito o trabalho delas na época do espetáculo, então elas participam do momento final, do produto final, elas estão lá com as crianças, arrumam, e elas curtem como agente. Todo ano eu levo as mesmas pessoas, eu levo as mesmas, pago tudo direitinho pra elas passarem o dia, pra receberem as crianças para as crianças não terem nenhum problema de adaptação no dia do espetáculo, então as mesmas assistentes da E2 é que ficam lá com elas no dia do espetáculo. Então as assistentes já tão muito mais envolvidas, já tem aquela coisa de pentear o cabelo, arrumar antes, é bem mais legal. Na outra escola, agente ainda ta construindo isso, como ainda não teve espetáculo, um evento grande que agente pudesse mobilizar todo mundo, então agente ta construindo isso devagarzinho, a professora é maravilhosa, tem a maior paciência, conversa mil vezes sobre a questão de uniforme, eu mando circulares para casa, agente ta construindo, ainda é muito cedo para dizer que ta tudo dando certo.

D3: Não. No caso da nossa academia na escola agente consegue fazer exatamente como segue a aula na academia, isso é fantástico, pois uma criança faz uma hora de alua não é 40 nem 30 minutos, as crianças já vão prontas, organizadas de coque, meia, sapatilha elas tem todo o fardamento os fundamentos e tal. E a matéria que tem que ser cumprida é praticamente a mesma, mas muito igual não tem nem como ser! As aulas são duas vezes por semana, de uma hora, temos um trabalho bem parecido, então eu acho bem bacana, a escola está nos proporcionando um trabalho bem para frente, agente vai comelar agora os ensaios para o espetáculo de fim de ano, então agente também vai ter algumas sextas-feiras para isso, então eu acho que está sendo bem vantajoso.

D4: Aqui onde eu leciono não sigo diretamente o método *Royal*, e estar numa escola formal é diferente de uma academia forma. Agente tenta fazer um trabalho diferenciado, não fugindo do balé clássico, pois os pais procuram muito o balé para suas filhas e agente explica pra eles que no início é diferenciado. Agente da toda aquela preparação, noção de espaço, coordenação motora, sem aquela rigidez que tem uma academia, mas ensinando passos do balé. As alunas aceitam bem, por que tem os *pliés*, a *révérence*, o *port de brás*, porém sem

muita rigidez de academia. Eu queria fazer uma relação com a escola municipal e com essa escola, que é bem diferenciado.

A dança que eu desenvolvo no municipal e que já é inserida no currículo, assim como teatro e música. Lá na escola municipal eu também trabalho com crianças de 4 a 11 anos trabalhamos com meninos e meninas, lá também não tem um espaço para as aulas, por conta das condições financeiras que agente sabe, eu dou aulas num quiosque, mais o mais importante é que eles reconhecem a arte, a importância, da arte dentro da grade curricular, que já é um pensamento bem diferenciado da escola privada, que não deixa de visar o dinheiro, o lucro, a parte financeira. Os pais cobram e a escola quer a dança de qualquer jeito, maneira dentro da escola, mas não dá nada, e agente tenta fazer um trabalho da melhor forma possível, contextualizando a arte.

APÊNDICE C - Questionário para professoras de balé das escolas privadas parceiras de academias de balé

PERGUNTAS

- 1- Qual o seu conceito, seu pensamento de dança?
- 2- Por que você acha que o balé clássico é um modelo muito requisitado na escola formal?
- 3- Que valores e significados você acha que estão sendo construídos, assimilados no aprendizado do balé nos alunos?

RESPOSTAS

P1: Acredito que a dança é comunicação. Reflete pensamento, saberes que estão contextualizados no tempo e na cultura. O corpo é a mediação entre o pensamento e a expressão dele.

P2: Creio que a dança traz grandes contribuições para as pessoas, sejam elas de qualquer idade ou ambiente social. Além de ser uma atividade física, contribuindo consideravelmente para uma melhor qualidade de vida, a dança possibilita um estímulo à sensibilidade, ao autoconhecimento, além de desenvolver as capacidades motoras. Não entendo a dança como uma atividade ligada apenas à recreação e ao lazer. É uma área de conhecimento que merece valorização e investimento, assim como as demais áreas. Seja no ambiente escolar formal ou em academias de dança, essa linguagem deve ser trabalhada a partir de um pensamento de construção, em que professores e alunos, a partir de uma troca de experiências, se desenvolvem juntos. Existe um pensamento muito comum a respeito do ensino da dança na escola e em academias. O trabalho das academias é nomeado como técnico e o das escolas como educativo ou ainda, infelizmente, estão associados a uma atividade extracurricular, de lazer. Creio que é possível desenvolver nos dois ambientes uma visão técnico-educativa, em que a técnica desenvolve-se a partir de um processo paralelo à educação do corpo. Se o aluno conhece seu corpo, suas limitações, suas possibilidades, aprendendo a dominá-las, desenvolverá, certamente, um trabalho técnico mais consciente. Além dos aspectos técnicos e fisiológicos, a dança traz muitos benefícios à saúde emocional, além de possibilitar as relações em grupo.

P3: Eu acho que a dança é uma arte que agente se inspira, se sente, se expressa,

tudo pelo corpo então eu acho importante agente está trazendo isso para dentro das escolas desde criança podendo estar ensinando a elas desde três anos de idade, pois a arte é importante nesse sentido. Por que desde criança agente se expressa com o corpo é o que eu acho importante. A expectativa de vida de se expressar, então deve se incentivar a arte na escola, independente de que tipo de dança que agente incentive, ou balé, ou jazz, até mesmo a expressão corporal.

P4: O meu conceito se caracteriza no meu fazer como prof. de dança e de balé que sou seguindo o conceito de balé clássico tradicional que tem um método, uma matéria a cumprir, podendo lógico ter uma certa liberdade de criação sua, mas existem parâmetros a serem cumprir que já vem direcionados e isso de uma certa forma facilita mais ou menos o tempo da aula mesmo tendo vontade de mudar coisas, vontade não querer ficar no mesmo tem que ver se pode pois se tem um caminho certo e que não pode ficar mudando até chegar ao finalmente seguindo a matéria da *Royal*. Mas a matéria da *Royal* pode ser dada de forma bem prazerosa pois a *Royal Academie* esta mudando, ela esta se reformulando, então hoje está de forma mais lúdica, muito mais, sabe. Não para aquela coisa de tornar a menina bailarina precisa se tornar pessoa, trazer o corpo as identidade do corpo, espaço, musicalidade então isso da um conceito de dança global e não só balé clássico.

RESPOSTA 2

P1: Pela tradição construída reconhecida no balé clássico. Uma informação “mimetizada” popularmente associativa entre dança e técnica de balé clássico como base de uma consciência corporal ou atividade extracurricular para desenvolver outras habilidades e ocupar o tempo das crianças e adolescentes.

P2: O balé clássico sempre foi um estilo de dança elitizado. Durante muito tempo, a preferência por essa atividade se dava, muitas vezes, por uma questão de *status*, ou ainda, por estar diretamente associada ao entendimento de que esta é uma técnica base para qualquer atividade de dança, ideia disseminada durante muito tempo na sociedade. Há, ainda, outro fator, que é a projeção de um desejo dos pais nos filhos. Muitos pais já tiveram vontade de praticar, ou idealizaram isso para seus filhos, atropelando, muitas vezes, as próprias escolhas das crianças. Hoje a realidade já aponta para novas possibilidades quanto à escolha do balé como atividade na escola formal. Além do entendimento da importância desse trabalho para o desenvolvimento infantil, por exemplo, as aulas de balé auxiliam às crianças em seu processo de autoconhecimento corporal, através de um trabalho de alinhamento postural, respiração, espacialidade, entre outros aspectos. Esses benefícios não se prendem, apenas, à técnica do

balé, mas a dança de maneira geral.

P3: Eu acho que as mães desde pequenas sonham com o balé clássico e até se colocam no lugar das crianças, por que no tempo delas, elas queriam fazer balé e não fizeram. Ai agente incentiva também por que é a nossa profissão. Mas às vezes nem a criança tem aquela vontade mais por conta dos pais às vezes são forçadas a fazerem o balé e por conta das frustrações colocam as filhas no balé, por isso é o curso mais procurado.

P4: Bem nós temos duas vertentes aí, tem uma que parte da educação familiar, penso como professora e acho superimportante isso, que o aluno possa perceber o que está acontecendo no mundo como uma forma de proporcionar a criança um momento de estar com ela, com o corpo dela, pensando no crescimento na postura, e a outra visão é que você tem pais que vê o balé como disciplina, que só pensam no momento da filha se tornar uma bailarina, pois assim ela vai ser feminina, ter bons modos e eu quero isso para ela, então você tem dois olhares, super diferentes, isso depende de cada formação do pais, mas enfim, eu acredito não por que sou professora de balé clássico, e fui formada ali, principalmente pelo método da *Royal Academy Dancing*, e com todas as reformulações feitas é a forma mais, não sei se posso dizer assim, mas acho que é a mais correta de ensinar, o que dá mais certo, pois os pais ficam mais seguros com esse método, confiam, acreditam ser o melhor, não é tipo assim qualquer dança que está chegando, mas sim o balé clássico, algo de tradição, e que os pais sabem de onde vêm, e se você vai falar que aula de dança contemporânea é um verdadeiro caos! É uma forma segura que os pais têm sabendo que seus filhos estão fazendo balé.

RESPOSTA 3

P1: Acredito que o balé clássico está se reconfigurando e assumindo outra construção de pensamento. Entretanto, algumas bases como à busca da perfeição, a necessidade de um corpo idealizado da bailarina, o aprimoramento daquela determinada maneira de se movimentar é mantido e carrega sua qualidade de aprendizado também, apesar de oferecer alguns perigos na vida de quem está aprendendo aquela técnica. A repetição que também é importante para a aprendizagem. Contudo, acredito que a ludicidade está cada vez mais próxima ao ensino do balé principalmente para a criança, a necessidade de associar aquela atividade como uma atividade prazerosa traz novas perspectivas para o ensino do balé clássico.

P2: A espontaneidade é um fator muito marcante nas crianças e o trabalho de dança vem propor, exatamente, uma busca pelo autoconhecimento a partir das singularidades

de cada uma, principalmente se tratando de crianças entre 3 e 5 anos, faixa etária na qual, predominantemente, trabalho. Crianças nessa faixa etária, até os quatro anos aproximadamente, encontram-se, ainda, na fase egocêntrica o que torna o trabalho ainda mais delicado. De maneira geral, percebo que as crianças desenvolvem, durante as aulas, a percepção de seus corpos no espaço e na relação com as colegas, além das relações de respeito, tanto se tratando das oportunidades que cada uma tem de executar a atividade, quanto na relação de ajudar, ensinar, o outro na execução de alguma tarefa. A valorização do conhecimento construído por elas também é um fator muito significativo. A criança não pode ser vista como um ser que vai, apenas, reproduzir passos e técnicas. Ela deve assimilar isso em seu corpo, relacionando esses novos conhecimentos àqueles que já faziam parte da sua realidade. É muito interessante perceber como elas ressignificam os conteúdos trabalhados em sala, construindo novas abordagens motoras.

P3: A disciplina mais que tudo, por mais que eu tenha essa rigidez, agente ensina os melhores valores para elas, de tudo de educação, de respeito, é interessante, desde três anos você pode observar a disciplina, a postura, até o agradecimento que agente trabalha também elas gostam, tem o interesse em continuar e de participar.

P4: Em geral, todos, tudo! Uma das coisas que eu mais acho mais importante no balé é a disciplina, e aquela coisa de você saber a hora de falar a hora de não falar a hora de que você tem para poder extravasar, então é a disciplina do balé clássico é uma das coisas que eu com prof hoje ainda explico as minhas alunas, mesmo com três anos de idade. Pois que a disciplina é a alma para qualquer bailarina, entende? Então é a alma é que faz o bailarino, o balé tem muitas coisas passos que precisam ser repetidos e é difícil, porém o corpo amanhã vai estar melhor, pois o corpo precisa repetir para estar melhor então daqui dez dias. Você vai estar fazendo esse exercício fantástico, então é essa disciplina que estamos trabalhando, então eu acho que um dos focos mais importante fora à postura corporal, trabalhar a educação no sentido de você saber que esse é o lugar do outro que você não pode passar na frente, não pode empurrar a colega, você não pode furar a fila tipo assim pra ficar na frente, então eu acho que tudo isso acaba sendo a disciplina né? Faz parte da disciplina, então todas as vezes que eu aprendi tipo assim a diferença entre as crianças de agora, hoje elas não param para pensar que outro também é importante, então elas acham que a por que meu pai tem dinheiro, posso achar que sou a melhor que eu tenho que ficar na frente, e não é assim vai ter uma hora que você vai ficar na frente, mas também vai ter uma hora que você vai ficar atrás e a criança vai ter que entender isso e outras crianças que muitas vezes não conseguem fazer querem sair do balé e eu ajudo daí elas conseguem podendo mostrar a elas que sempre elas vão encontrar

barreiras na vida, pois a vida não sempre fácil pra ela o tempo todo, ela vai ter que conquistar e que tudo depende de sua disciplina. Por isso acho a disciplina do balé tão importante nesse ponto de vista para a vida.

APÊNDICE D – Por uma outra dança ...

Com base nas informações coletadas nos questionários realizados com professores e diretoras de academias de balé das escolas privadas observadas, pode-se averiguar que a dança não se encontra de forma efetiva na grade curricular da escola, sendo realizada como atividade extracurricular. A disciplina dança não tem sido compreendida como área autônoma e de produção de conhecimento a partir dos corpos que dançam. Além das escolas privadas não possuem espaços físicos adequados para a prática de dança, os conteúdos desenvolvidos na sala de aula encontram-se apartados do contexto do aluno e da escola.

O aprendizado de dança nas escolas privadas parece estar distante das teorias sobre corpo, aprendizagem, evolução, dança, pois se pode perceber que o ensino do balé, além de estar atrelado a uma configuração de movimentos e pensamentos que seguem um modelo de dança a priori, carrega também os valores, as crenças e os conhecimentos dos profissionais envolvidos. A dança parece estar presente para agradar aos pais, a diretora, entre outros, possuindo certa semelhança aos moldes do balé clássico praticado na época da corte que servia como entretenimento para agradar ao rei.

Até quando a disciplina dança nas escolas privadas estará vinculada ao aprendizado do balé clássico? O balé clássico seria a prática de dança que mais se aproxima de um contexto escolar? Por questões culturais, que não foram analisadas aqui, crianças do sexo masculino não participam, muitas vezes, da prática do balé devido a preconceitos, pois esse é um tipo de pensamento presente nas escolas.

Ao aproximar dança e educação, pautada no pensamento freiriano, seria importante que a dança na escola formal não seguisse apenas um único método, seja de corpo, de pensamento. A dança na escola deveria ser entendida como ação permanente de processos, onde cada aluno, a partir de suas dúvidas, suas ações corporais, construa, através de uma prática reflexiva de dança, o seu conhecimento. Sabe-se que o corpo é um sistema complexo que está ininterruptamente processando as informações, produzindo estratégias, poderá contribuir para que outras leituras e conceitos possam dialogar com o pensar a dança na escola privada. É fundamental que os profissionais que se encontram atuando na escola privada estejam afinados com as novas teorias de dança, pois é uma linguagem cada vez mais complexa, uma vez que é produzida no corpo. A dança aponta para uma ação cognitiva, uma linguagem artística, educacional que constrói conhecimento, sendo também uma atitude estética, política, ética; enfim, uma forma de estar no mundo.