



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA

PEDAGOGIA CRÍTICA APLICADA À DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Scheila Mara Maçaneiro

**SALVADOR - BAHIA
2008**

Scheila Mara Maçaneiro

PEDAGOGIA CRÍTICA APLICADA À DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, realizado através do convênio Minter – UFBA-FAP.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges
Farias

**SALVADOR - BAHIA
2008**

Biblioteca Nelson Araújo - UFBA

M111 Maçaneiro, Scheila Mara.
Pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental / Scheila
Mara Maçaneiro. - Salvador, 2008.
121f.

Orientadora : Prof^o. Dr^o. Sérgio Coelho Borges Farias
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro,
Escola de Dança 2008.

1. Dança na educação. 2. Artes (Ensino fundamental)
3. Teoria crítica. I. Título. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de
Teatro, Escola de Dança.

CDD - 793.3

TERMO DE APROVAÇÃO

SCHEILA MARA MAÇANEIRO

PEDAGOGIA CRÍTICA APLICADA À DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, realizado através do convênio Minter – UFBA-FAP, pela seguinte banca examinadora.

Sérgio Coelho Borges Farias (Orientador)

Doutor em Artes, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Lúcia Fernandes Lobato

Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Rosane Beyer

Doutora em Literaturas de Língua Inglesa, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Faculdade de Artes do Paraná

Aos meus filhos
Tatiana e Pedro
por partilharem e entenderem
as escolhas desse caminho.

Ao meu companheiro Dalton Schiessel
que, com incansável dedicação e amor
esteve presente durante
toda a trajetória dessa pesquisa

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Artes do Paraná, nas pessoas da ex-diretora, Prof^a. Dr^a. Maria Emília Possani, da Prof^a. Dr^a. Rosane Beyer e da atual diretora Prof MS Rosane Schlogel, que não mediram esforços para a realização deste Minter.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sergio Coelho Borges Farias, por compartilhar seu saber de forma tão humana e significativa, juntamente com a Prof^a. Dr^a. Lúcia Fernandes Lobato que, de modo acadêmico e sensível, trouxe compreensão e clareza para a qualificação da pesquisa.

À Fundação Araucária, pelo incentivo científico.

Aos alunos estagiários do 3º ano/2007 do Curso de Dança da FAP, por dividirem suas experiências para a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, especialmente à Prof^a Josilene de Oliveira Fonseca, por sua colaboração pessoal e pelo encaminhamento dos espaços escolares.

Aos professores do Departamento de Dança, principalmente à Prof^a. Cinthia de Andrade Correia Pinto e Prof^a. Rosemeri Rocha da Silva, amigas irmãs que compartilharam o apartamento e a energia de Salvador.

Às professoras Ana Cristina Fabrício, Cinthia Bruck Kunifas, Elvira Fazzini da Silva, Marcia Cristiane Dall'Oglio de Moraes, Rosane Gonçalves de Almeida Torres, Rosemari Magdalena Brack, Sueli Cristina dos Santos Araújo, pelo convívio e amizade.

Aos professores do PPGAC que, por meio de excepcional conduta, nos acolheram e ensinaram o verdadeiro sentido da pesquisa científica.

Aos professores amigos, Prof^a. MS. Andréa Tarzia, Prof. MS Andrey Portela, Prof^a MS Ângelo José Sangiovanni, Prof. Dr. Carlos Mosquera, Prof^a MS Cristiane do Rocio Wosniak, Prof^a MS Denise Adriana Bandeira, Prof. MS Fabiano Salgueirosa, Prof. MS João Baptista Penna de Carvalho Neto, Prof. MS Luciano Parreira Buchmann, Prof^a Dr^a Maria Luiza Andrezza, Prof. MS Marcio Romeu Ribas, Prof. Dr Mário Messagi Júnior, Prof^a Dr^a Mônica Lopes, Prof^a MS Sônia Tramujas Vasconcellos, Prof^a MS Stella Maris da Silva, que iluminaram meu pensamento na construção desta pesquisa;

Às amigas de todas as horas, Suelin Ling Provin, Ângela Lanzarini, Laura Campos Sales, Daniele Pereira, Jolanta Rekawek, Aline Juglair, Priscila Ferreira, Ednea Bermudez, Elis Regina Pazini da Rocha, que sempre me acolheram e animaram nesta difícil, mas valiosa caminhada.

E de modo especial aos meus pais Oswaldo e Maria Luiza, meus irmãos e cunhadas, que acolheram meus filhos e sempre me apoiaram.

“Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
que já têm a forma do nosso corpo...
e esquecer os caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia.
E se não ousarmos fazê-la,
ficaremos para sempre
à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	7
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	9
1.2 A DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	18
CAPÍTULO II - O PENSAMENTO CRÍTICO E A DANÇA NA EDUCAÇÃO ...27	
2.1 O LEGADO DA ESCOLA DE FRANKFURT	30
2.2 O PAPEL DA ESCOLA DE FRANKFURT NA FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA CRÍTICA	41
2.3 PEDAGOGIA CRÍTICA APLICADA À DANÇA	48
CAPÍTULO III - APLICAÇÃO METODOLÓGICA CRÍTICA PARA A DANÇA NA ESCOLA	60
3.1 ESTUDO DE CASO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DANÇA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ	63
3.2. A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
ANEXOS	99
ANEXO 01 – NOVA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DANÇA DA FAP	100
ANEXO 02 – ANTIGA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DANÇA DA FAP	103
APÊNDICES	104
APÊNDICE 01 – LISTA DOS ALUNOS DO CURSO DE DANÇA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, PARTICIPANTES DA PESQUISA 105	
APÊNDICE 02 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA, UTILIZADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DANÇA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ	106
APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO APLICADO ANTES DA TEORIA CRÍTICA	107
APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO APLICADO DEPOIS DA TEORIA CRÍTICA	108

APÊNDICE 05 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO I DO 3º ANO DO CURSO DE DANÇA, ANO ACADÊMICO 2008.....	109
---	------------

RESUMO

Esta dissertação é resultado de pesquisa desenvolvida no PPGAC-UFBA. Teve como objetivo analisar a Pedagogia Crítica como instrumento de fundamentação para a realização de aulas de Dança, na disciplina Artes, do Ensino Fundamental. Por meio do Estágio Supervisionado dos alunos do 3º ano do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná, buscamos conectar o ensino da Dança às questões da Educação e da Sociedade, de modo a instigar práticas reflexivas e contextualizadoras da vida escolar. A dissertação, inicialmente, apresenta um breve histórico da Arte na Educação Brasileira e a inserção da Dança como linguagem pertencente à disciplina Artes no ensino regular. Como mediador do pensamento reflexivo para a Dança na Educação, trazemos o referencial da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, e sua influência para a Pedagogia Crítica e o ensino da Dança na Escola. Através desse encaminhamento, analisamos a aplicação desta teoria pelos estagiários em suas práticas pedagógicas. O estudo de caso é descrito a partir de questionários semi-estruturados, aplicados aos estagiários antes e depois da referência da Teoria Crítica, e a análise qualitativa dos dados é realizada na perspectiva da hermenêutica-dialética. Este estudo influenciou a compreensão de categorias de análises, que contribuíram de modo efetivo para a valorização da Dança na Escola, entre elas, a necessidade de investigação do contexto social para práticas que estimulem postura crítica e reflexiva como instrumento de comunicação e transformação, que pensamos serem significativas para novas possibilidades do ensino da Dança no contexto educacional.

Palavras chave: dança, estágio, educação, teoria crítica, pedagogia crítica.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research project developed at the master's degree program of the PPGAC-UFBA. Its objective is the analysis of the Critical Pedagogy like a based instrument for practicing of Dance classes in the Arts subject at the High School. Through the Supervised internship from de third year's student of the FAP's Dance Course, we try to connect the teaching of Dance in the questions of Education and Society, in order to instigate the reflexive an context practices of the school life. The research presents a short Art description in the Brazilian Education and introduces the Dance like a language that belongs to Arts Subject in High School. The reflexive thought in Dance Education is mediated by the Critical Theory of the Frankfurt School and the influence of these thoughts to the Critical Pedagogy and consequently to the dance teaching; and the application of this theory for the trainee students in the Dance practices at the school classes. This study is described through a semi-structured questionnaire, that was applied before and after the Critical Theory reference and qualitative analysis of the data were realized in the hermeneutics-dialects perspective. This study influenced the understanding of analysis categories that add up in order to effective the valorization the Dance at School among they, the investigation necessity of the social that instigate the reflexive and critical attitude like an instrument of transformation and communication that we think being significatives in order to achieve new possibilities in an educational context by the Dance teaching.

Keywords: Dance, Supervised internship, education, Critical Theory, Critical Pedagogy

INTRODUÇÃO

Quando optei por estudar o caso do estágio do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), por meio da aplicação da Pedagogia Crítica, já possuía uma certa visão sobre o problema que iria decifrar. Durante anos, a ação de supervisão de estágios levou-me a procurar um aprofundamento teórico que referenciasse minha prática de forma determinante. A relação dialética entre a prática e teoria faz-se necessária, então, na medida em que busco construir um pensamento acadêmico, articulando a Dança às questões sociais.

Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 1998, p. 90).

Sou professora do Curso de Dança desde 1986, no qual também me graduei, após minha graduação em Educação Física. Os olhares que essas duas graduações me proporcionaram foram responsáveis pela constante inquietude quanto ao “*Quem Somos Nós*”¹, enquanto educadores que podem transformar o contexto escolar por meio do trabalho corporal. Mesmo tendo sido uma bailarina clássica, formada pela Escola de Danças Clássicas do Teatro Guaíra (Curitiba – PR.), percorri outros caminhos, seja por meio da execução de outras técnicas de dança, como Jazz e Dança Moderna, ou pela Música, através da participação como musicista da Orquestra de Harmônicas de Curitiba, ou no Teatro, durante o período em que fui professora de Expressão Corporal e Composição Coreográfica no Curso de Artes Cênicas da FAP. Tais experiências me proporcionaram uma visão mais periférica do poder que a Dança possui como parte integrante do sistema educacional.

O corpo que dança, na Escola, é o mesmo corpo que pinta, esculpe, joga, canta, representa e se move de todas as formas numa determinada realidade,

¹ Quem Somos Nós: Título de produção cinematográfica americana do ano de 2004, que mistura documentário, ficção e animações, sobre o poder da mente humana, diante da metafísica, sob a ótica da física quântica, instigando o espectador a questionar tudo que lhe é imposto.

...portanto, é através deste corpo e não apenas pelo intelecto, que o homem entra em contato com o mundo. Assim, o conhecimento é construído na experiência que acontece na luta cotidiana com a realidade social e o mundo físico, tendo, indubitavelmente, uma dimensão sensório-corporal (PENNA *et al.*, 2001, p. 137-138).

Foi no universo da realidade social que, sob o prisma da Pedagogia Crítica, desenvolvi esta pesquisa, procurando caminhos alternativos para uma prática que, por muito tempo, esteve atrelada a um domínio técnico disciplinar, bem distante da liberdade de criação e crítica que gostaríamos presente em nossas aulas de Dança.

A partir do ano 2000, passei a lecionar a disciplina de Prática de Ensino, além da disciplina de Técnica de Dança – Ballet III. Por se tratarem de disciplinas com objetivos bastante diferenciados, disponho sempre de um desafio interessante em minhas mãos, ou seja, por um lado o ensino de repetição e reprodução de movimentos utilizados nas aulas de Ballet e, de outro, a proposição de criação do movimento, na realização do projeto para o Estágio Supervisionado. E foi por essa vivência de situações que minhas observações resultaram na realização desta pesquisa.

Quando iniciei a supervisão de estágio no Ensino Fundamental, empenhei-me, num primeiro momento, em “entender” qual a função da Dança na Escola e qual seria a melhor metodologia que os alunos poderiam adotar em suas práticas. Porém, para minha surpresa, a cada ano que passa refletimos e discutimos o resultado obtido, o que determina, cada vez mais, a necessidade de novos olhares para a fundamentação e elaboração de metodologias para a Dança ser aplicada na Escola. A partir dos resultados das atuações, que sempre tiveram o aporte efetivo dos estagiários, com opiniões e sugestões, dividimos, no Departamento de Dança, um compromisso que é claro para todos os professores: fazer com que a Dança seja vivida e respeitada como área de conhecimento, assim como outra qualquer do ensino formal.

Percebo que já tivemos um avanço significativo na busca por esse caminho. A prática baseada no Sistema Laban de Movimento, o viés da Dança Criativa, a referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o estudo das “raízes das habilidades motoras” desenvolvido pela professora Andréa Sérgio Bertoldi, integrante do corpo docente da FAP, por exemplo, fornecem um

referencial teórico indispensável; no entanto, pessoalmente, persistia um desejo incessante de experimentar e refletir mais profundamente diferentes conteúdos, cada vez que encerrávamos o estágio. Parecia que íamos lá, passávamos - e muito bem - nossos conteúdos, mas o que ficava registrado naqueles corpos e em suas memórias eu, sinceramente, ano a ano, não conseguia enxergar. Desta forma, a sensação era sempre a mesma: Será que este trabalho representava alguma coisa para os alunos da escola? Que noção de Dança eles tinham e podem vir a ter depois da aprendizagem dessa prática? Qual o nosso papel na sociedade, enquanto educadores da Arte através do corpo?

Estas foram algumas interrogações que insistiam em permanecer durante estes vários processos, e a necessidade de reflexão fez com que eu me aprofundasse em arcabouços teóricos que fossem capazes de construir um pensamento que pudesse ser compreendido e que fosse de valor formador, tanto para os licenciandos quanto para os alunos da escola.

Desta forma, construí minha pesquisa analisando uma problemática centralizada no papel da Dança em sua função transformadora no espaço escolar. A hipótese foi relacionada a esta função nos processos artísticos educacionais, indagando, ainda, se os estagiários conseguiriam articular os princípios da Teoria Crítica com a prática do ensino da Dança neste espaço.

Objetivei, portanto, nesse estudo, a investigação da Pedagogia Crítica como estratégia para aplicação da Dança na Escola, utilizando suas possibilidades enquanto processo de educação pela Arte socialmente construída. Para atingir os resultados almejados por este objetivo, tracei metas específicas que me auxiliaram no desenvolvimento do projeto, as quais implicam em analisar o percurso da Dança como área de conhecimento na Educação Brasileira e investigar a Teoria Crítica da Sociedade como arcabouço teórico da Pedagogia Crítica voltada para o ensino da Dança no Ensino Fundamental. Através do resultado do Estágio Supervisionado do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná, baseando-se na aplicação da Pedagogia Crítica, proponho referenciais de reflexão crítica para uma metodologia de Dança na Escola.

Tais metas ou objetivos da pesquisa foram traçados em torno das minhas observações e dos depoimentos de alunos egressos, e também a partir

das minhas incertezas - e por que não, das minhas certezas -, as quais preferi compartilhar com todos aqueles que participaram desse projeto, uma vez que, como afirma Perrenoud (2001, p.190),

..é importante trabalhar as certezas, pois tanto no trabalho de equipe quanto na relação com os aprendizes, muitas vezes elas funcionam como máscaras que impedem de compreender o mundo, deslocar-se e encará-lo de outra maneira.

Diante das certezas e incertezas, dividi o projeto em três capítulos. No primeiro capítulo trouxe a Dança como linguagem de conhecimento, através de um breve histórico da Arte na Educação Brasileira, fundamentando-me no referencial de Barbosa, Duarte Júnior, Rosa, dos PCNs, entre outros, além do percurso da Dança no campo educacional e científico dentro de sua possível inserção política e social.

O segundo capítulo aborda os referenciais da Teoria Crítica da Sociedade, apresentada por Freitag e Matos, sobre o pensamento dos filósofos da Escola de Frankfurt, dentre eles Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas. Esta teoria ecoa o referencial de Karl Marx, porém, se atualizando constantemente através do devir histórico em que está inserida. A Teoria Crítica direciona o interesse para a supressão da distância entre teoria e prática, reafirmando mecanismos para a criação de estados de emancipação e transformação da sociedade contemporânea.

Várias áreas de conhecimento mantêm laços de entendimento com a Teoria Crítica, entre elas a Educação. Por meio de educadores e pensadores como Giroux, McLaren, Freire, Kunz e outros, a Pedagogia Crítica torna-se referência na formação de professores que procuram um conhecimento baseado nos diversos saberes de uma realidade escolar socialmente construída.

A investigação entre o saber da Dança que é feita na Escola e sua possível relação com esta pedagogia se desenvolve por meio da procura de mecanismos reflexivos, que auxiliem os estagiários a proporem ações pedagógicas mais contextualizadoras e críticas, encontrando na comunicação o viés essencial de colaboração ao entendimento do papel do educador de Dança na Escola e na Sociedade, como afirma Habermas (*apud* BANNEL,

2006, p. 55), “É através da comunicação que nós podemos adotar uma relação reflexiva diante do mundo e é essa relação reflexiva que permite uma perspectiva crítica em relação ao mundo”.

Para reforçar esse pensamento, o terceiro capítulo traz à tona a voz dos licenciandos de Dança, como a do estagiário Gabriel, que declara “sou responsável por toda a informação que troco com as crianças, não estabeleci uma relação de poder sobre eles, mas de confiança.” Através do estágio, os licenciandos puderam vivenciar e aplicar princípios da Pedagogia Crítica, ressaltando momentos e elucidando o que antes não era sequer abordado. Acerca desse tema, Giroux (1997, p. 161) enfatiza, dizendo que:

os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Nesse sentido, a necessidade de valorizar o contexto social, o agir comunicativo e uma atuação crítica colabora para esclarecer aspectos pedagógicos que a Dança poderá abranger e, assim, se transformar.

Para a apresentação e discussão dos dados obtidos na pesquisa utilizei a análise da Hermenêutica-dialética, que se apresenta, pelo encaminhamento de Habermas (*apud* MINAYO, 1998, p. 218), “como um caminho do pensamento [...] uma via de encontro entre as ciências sociais e a filosofia”. Este tratamento dos dados desenvolveu-se em Minayo, referenciado pelos filósofos Habermas e Gadamer, nos mostra a importância de “realizar uma reflexão fundamental que ao mesmo tempo não se separa da práxis” (*Idem*, 1998, p. 219).

A Hermenêutica, em seu conceito geral, procura a explicação e interpretação de um pensamento que, para Gadamer (*apud* MINAYO, 1998, p. 220), é a “busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos [...], portanto, a linguagem constitui o núcleo central da comunicação.”

Tendo a orientação da hermenêutica, analisaram-se as informações trazidas pelos licenciandos através do estágio, norteadas pelo discurso comunicativo, compartilhado e enfatizado pelo ponto de vista, artístico, cultural,

político e social da realidade vivida.

Meu interesse, portanto, foi o de articular a Teoria Crítica e a prática de dança no espaço escolar, estimulando os estagiários a assumirem uma postura de professores habilitados a realizar um diagnóstico de conjuntura para o processo educacional de uma dança mais humana, política, social e transformadora dos processos educacionais artísticos.

CAPÍTULO I - A DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O potencial das possibilidades que se desenvolve através da arte faz parte da permanência do ser humano no planeta. Acredito que assim como a dança interferiu e interfere de uma maneira positiva em minha vida, pode interferir na vida de qualquer ser humano. Ter o acesso à essas informações e ter a possibilidade desse desenvolvimento que cobre tanto o lado individual como também o lado da coletividade, acredito ser pertinente na vida de todo ser humano (Loana - Aluna estagiária²).

Ao chegarmos nas diferentes escolas de Curitiba para o processo de supervisão do Estágio de Dança no Ensino Fundamental, da 1ª a 8ª série, era quase certo que a pergunta, de praxe, viria... “mas, isso que vocês ensinam é Dança?”.

Durante os últimos sete anos, os licenciandos e eu ouvimos essa indagação tanto por parte dos alunos como das professoras e, até mesmo, da direção dos estabelecimentos de ensino.

Mesmo com a contemplação da Dança como área de conhecimento, regulamentada pela LDB-96, continuamos, em grande parte do país, na maior aridez - e porque não dizer, no descompasso - dentro da disciplina de Arte no currículo escolar. Num primeiro momento, porque a dança continua a ser aplicada, no conteúdo da disciplina de Educação Física, como um conjunto de atividades rítmicas; também na Música, através de sua relação com as danças populares, e no Teatro, por meio das coreografias de peças teatrais, atingindo, desta forma, um universo de situações que confundem alunos e professores da Escola sobre o que é Dança como área específica de conhecimento.

Em se tratando do campo de pesquisa deste estudo, ou seja, as escolas da rede municipal de Curitiba, o dado real da não existência de licenciados em Dança atuando no ensino de 5ª a 8ª série esclarece a situação do egresso do Curso de Dança quanto às suas perspectivas enquanto docente. O que acontece é o fato de termos professoras com pós-graduação em Dança

² Aluna (o) estagiária (o): Todos os depoimentos inseridos neste trabalho apresentam os primeiros nomes dos estagiários.

as quais, mesmo sem possuírem a graduação, se familiarizaram com esta área e aplicam seus conhecimentos, tanto de 1ª a 4ª série, como professoras regentes, ou de 5ª a 8ª série, como professoras de Artes.

Relativamente a esse questionamento, retomo a reflexão sobre em que cenário a Dança se encontra na escola, já que

Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois não tem conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a educação física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Então, afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006, p. 17)

Considerando tal pensamento, concordo com as referidas autoras quando dizem, também, que “Na área de dança, presente nos PCNs - Arte, pouco ou nada aconteceu” (*idem*, 2006, p.17). Vivemos, ainda, experimentações e contradições de nossas verdadeiras aspirações, enquanto profissionais que buscam uma dança voltada às questões da educação na contemporaneidade.

Ao focar as múltiplas “responsabilidades” da Dança na educação, assim como o desenvolvimento da criatividade, da expressão e da consciência estética, desenvolvimento rítmico e motor, desenvolvimento cultural e social e tantos outros, chamo a atenção para o caminho repetitivo e desconectado que ainda permeia este ensino. Repetitivo, no argumento usual da liberação de emoções e de expressão individual, e desconectado, muitas vezes, por um ensino de Arte sem uma visão do uso da cognição e reflexão como metodologia educacional.

Fadada pela Sociedade e pela Escola, a ser vista como atividade de lazer, na maioria dos casos a dança só é compreendida, no ambiente escolar, se ela for de caráter extra-curricular. Seu valor diferenciado, através da cognição e da criatividade, é dificilmente reconhecido, introduzido e contextualizado no conteúdo programático da disciplina de Artes.

Na busca de profissionais que enxerguem as outras vertentes, optei

por desenvolver práticas na escola que instiguem nas crianças e nos jovens a percepção de seus corpos como instrumento de reflexão para a contextualização dos conteúdos propostos. Os licenciandos e eu passamos, muitas vezes, por momentos difíceis quanto ao entendimento deste modo diferenciado do trabalho de Dança, mas superamos estas dificuldades com o auxílio de outros profissionais que nos amparam cientificamente por suas experiências teórico-práticas e seus olhares multi-focados. Segundo Deleuze (*in* FOUCAULT, 1979, *apud* MARQUES, 1999, p.19),

A idéia de que a relação teoria-prática é uma aplicação da teoria sobre a prática, ou uma prática que inspira a teoria, pode ser entendida hoje como processos totalizantes. Locais, parciais e fragmentárias, as teorias hoje são, na realidade, vistas como relativas, formando uma rede de revezamentos e ações múltiplas.

Assim, com o intuito de aprofundar as idéias e conseqüentes transformações dos olhares acima citados, busquei momentos de atuação dos licenciandos em Dança que promovessem esta descoberta da Escola para os conteúdos (Teoria e Pedagogia Crítica), tema abordado durante essa pesquisa.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreender a complexidade da Dança como área específica e autônoma de conhecimento, é importante, num primeiro momento, retomar ao processo histórico educacional em que se inseriu a Dança, no Brasil.

Quando adentramos no universo da Arte percebemos como é necessário olharmos para o grande movimento que este campo do saber representa. Inserida na estrutura cultural, social ou educacional, a Arte é atrelada à dinâmica dos acontecimentos, das relações, informações, conflitos e mudanças que a humanidade vive.

No início do século XX, o Brasil ainda convivia com a forte lembrança dos acontecimentos relacionados à Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889). A arte, no Brasil, já começava a receber influências do Movimento Expressionista, através de artistas que realizavam

viagens e estágios na Europa, antecipando o Movimento Modernista que viria a ser deflagrado em 1922 (BARBOSA, 1978).

Nas escolas tradicionais, chamadas, na época, de primárias e secundárias, o ensino de Arte não era considerado como componente curricular e, sim, como uma atividade escolar que valorizava as qualidades artísticas inatas e as habilidades manuais dos alunos. Portanto, somente desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico eram considerados como conteúdos artísticos que poderiam ser trabalhados no ensino básico, mantendo o modelo educacional reproducionista da cultura predominante da época, inspirada na corte portuguesa.

O manuseio técnico e a reprodução de modelos faziam da Arte uma atividade muitas vezes vista pela sociedade da época como simples entretenimento e lazer. Este pré-conceito desfavorecia ainda mais a formação do professor e a democratização da arte que, muitas vezes, era vista apenas como uma vocação do artista e, pior, associada diretamente à Burguesia e ao Estado, como afirma Duarte Júnior (1983, p.77):

Neste sentido, a arte sempre foi vista como “artigo de luxo”, como um “acessório” cultural: coisa de desocupados. O verdadeiro ensino da arte foi reservado às horas de ócio das classes superiores, dando-se apenas nos “conservatórios” e “academias” particulares. Na escola oficial, a arte sempre entrou pela porta dos fundos e, ainda assim, de maneira disfarçada.

Foi somente a partir de 1918 que a Arte começou a avançar enquanto processo pedagógico.

O Movimento Modernista aporta no Brasil, acentuado pela influência da “Semana de 22”, evento de Arte Moderna que aconteceu em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Compreendia exposições de quadros, concertos musicais, poesia e literatura moderna. A dança, nessa ocasião, participou através de uma apresentação da bailarina Yvonne Daumerie que, juntamente com as outras manifestações artísticas, caracterizava-se pela reflexão e não aceitação de modelos artísticos pré-estabelecidos no passado. Mario de Andrade, Anita Malfatti, Oswald de Andrade e Tharsila do Amaral foram alguns dos artistas que mais representaram este movimento de vanguarda, que revolucionou o panorama artístico brasileiro (ROSA, 2005).

Este movimento teve seu ápice na publicação do Manifesto Pau Brasil (1924-1925), de Oswald de Andrade, uma proposta de literatura vinculada à realidade brasileira a partir de uma redescoberta do Brasil, e na Antropofagia, corrente intelectual que pretendia devorar a cultura européia e brasileira da época e criar uma verdadeira cultura nacional.

Anita Malfatti e Mario de Andrade valorizavam, através de práticas investigativas, a estética da arte infantil, introduzindo no ensino da arte a prática do “deixar fazer”, no qual as crianças eram contempladas por seu espontaneísmo e conseqüente expressionismo. Com este olhar, as representações clássicas e realistas davam lugar às que contemplavam a liberdade de expressão.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 22), encontramos:

Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, como orientação que visava o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

Nessa mesma linha de pensamento, foram realizados, também, estudos científicos interligando a biologia e a psicologia às características da expressão infantil, porque:

A criança atrai para si os olhares do mundo científico, tornando-se o centro do processo de aprendizagem. Assim deixa de ser vista como um adulto em miniatura e adquire a capacidade de ampliação de suas características próprias (ROSA, 2005, p. 28).

O argumento acima é parte importante deste processo educacional, difundido no Ocidente pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, por meio das pesquisas do psicólogo Claparède³ e do educador Jean Piaget⁴ (ROSA, 2005).

As novas tendências do ensino de arte, no Brasil, logo foram

³ Édouard Claparède (1873 - 1940): Médico e psicólogo suíço, que teve grande influência na criação da pedagogia moderna, defendendo uma educação centrada numa antropologia biológica e funcionalista.

⁴ Jean Piaget (1896 - 1980): psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

influenciadas pelas idéias americanas que, através do educador John Dewey⁵, contribuíram para consolidar a experiência e a auto-expressão do aluno como sustentação do movimento “Escola Nova”.

A tendência pedagógica escolanovista tinha como objetivo o desenvolvimento natural da criatividade da criança, além da expansão da imaginação, intuição e inteligência, voltadas para uma associação de normas, tais como, “comunicação, mutualidade, respeito e uma visão positiva de potencialidade humana” (McLAREN, 1997, p. 331). Como esclarece Rosa (2005, p. 29):

Suas idéias eram baseadas nos pressupostos da democracia e da ciência. O aprendizado através do experimentalismo, aliado a uma concepção de escola como espaço possível de reproduzir um modelo “ideal” de sociedade, foram pontos centrais desta teoria educacional.

Apesar desse referencial ter sido extremamente importante naquele contexto, os educadores escolanovistas não atentaram para o fato de que, ao se valorizar o aluno como figura central da teoria, destinava-se ao professor somente o papel de espectador da experimentação desse aluno, não podendo ele interferir para não atrapalhar “a genuína e espontânea expressão infantil” (BRASIL, 1997, p. 22).

Outro fator que poderia ter sido observado por esta ideologia era quanto ao processo de industrialização e conseqüente transformação que o Brasil vivia, esquecendo que, ao considerar o esforço do indivíduo como ponto central de sua teoria, estaria prevalecendo a classe dominante, pois neste cenário as oportunidades não seriam iguais para todos.

Mesmo sem perceber este outro lado da concepção do Movimento Escola Nova, surge, em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues, o Movimento Escolinha de Arte do Brasil, no qual as crianças eram instigadas a expressarem-se livremente.

Este ideário espalhou-se pelo país, e foi a base do Movimento Escolinhas de Arte nos anos de 1950 a 1970, principalmente no Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, preparando professores para desenvolverem trabalhos

⁵ John Dewey: filósofo americano e educador do início do século XX, é constantemente citado como o pai da educação progressista. Nos anos 60 e início dos 70, os educadores progressistas evocavam seu nome com frequência nas suas tentativas de desenvolver uma pedagogia da experiência, as vezes chamada de “fazendo e aprendendo” (McLAREN, P., 1997, p. 331).

por meio da livre expressão, contrapondo-se, assim, ao ensino tradicional conservador, como enfatizam os PCNs (BRASIL, 1997, p.22).

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

Seguindo nesta linha, pode-se citar, ainda, as idéias do austríaco Victor Lowenfeld quanto ao “desenvolvimento da capacidade criativa”, e do inglês Herbert Read, que defendia a “educação através da arte”.

O desenvolvimento da criatividade é ponto de destaque para as teorias que trabalham com a espontaneidade, enfatizando e objetivando seu uso exclusivamente no ensino de arte. Todavia, sua utilização pode ir além da espontaneidade ou originalidade, e é instigada, também, em outras áreas de conhecimento, porque:

A criatividade, enquanto processo que engloba além da originalidade, outras características, é própria do ser humano. Assim, a escola tem a responsabilidade de ampliar as potencialidades criativas do aluno em todas as áreas, seja na aula de português como na de arte. Não está pré-determinado ao ensino de arte uma responsabilidade maior nesta perspectiva. Cabe à escola propiciar espaço de acesso ao conhecimento artístico para que seja possível ao aluno empreender outras leituras acerca da sociedade em que vive (ROSA, 2005, p. 35).

Nesse contexto, iniciam-se discussões, a partir da década de 60 do século XX, sobre qual seria, especificamente, a contribuição da arte para a educação dos cidadãos. A discussão avaliava até que ponto esse “deixar fazer” ou *laissez-faire* era pertinente ao aluno, sobretudo na investigação da arte como área de conhecimento, envolvendo aprendizagem e apreciação artística (BARBOSA, 1978).

De forma contrária a este pensamento, emerge, nesta mesma época, a pedagogia tecnicista, como forma de questionamento a este fazer espontâneo. Segundo Rosa (2005), este pensamento preconizava a técnica e a instrumentalização do ensino, em detrimento ao pensamento reflexivo e expressivo da Arte. A criação de livros didáticos envolvendo nessa concepção a forma objetiva de definir conteúdos, atividades e outros momentos da aula,

decorre num processo curricular descontextualizado, pois os livros didáticos abrangem realidades específicas e, portanto, diferentes. Esta abordagem também significava “a absorção pela educação, da ideologia empresarial” (MELLO *apud* ROSA, 2005, p. 38), fortalecendo visões capitalistas.

Até os anos 60 a formação de professores nesta área era bastante irrisória, o que fazia com que professores de outras áreas, que tivessem habilidades artísticas, assumissem as disciplinas de Artes Plásticas, Desenho e Música. As Artes Cênicas (Teatro e Dança) eram “atividades” destinadas apenas para representações e danças de comemorações cívicas, correspondendo a “um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 28).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, a arte é, finalmente, incluída no sistema formal de ensino por meio da disciplina Educação Artística para 1º e 2º graus. Inicialmente, parecia uma grande vitória para a Arte na Educação; todavia, a não contemplação das áreas de Dança e Teatro desfavoreceu a plena vivência desta disciplina.

Outro fator importante estava relacionado à formação dos profissionais para atuarem nesta disciplina, que articulava conhecimentos ou habilidades afins em amplas áreas curriculares. O professor seria, desta forma, responsável por diversos conteúdos, como Música, Desenho, Artes Plásticas, Artes Cênicas, se tornando, nessa proporção, um professor polivalente. Como esclarece Vasconcellos (*apud* OSINSKI, 2007, p. 66):

Como havia pressa na formação de novos profissionais, bem como na capacitação os que já atuavam, foi instituída primeiramente a licenciatura curta em Educação Artística, com duração de dois anos. Esses cursos pretendiam, nesse curto espaço de tempo, formar professores habilitados a atuar em três áreas da expressão artística: artes plásticas, artes cênicas e música. Os professores por eles formados seriam responsáveis pelo cumprimento do programa estipulado, o qual, exigindo que essas três linguagens fossem contempladas, não previa a contratação de profissionais especializados em cada área, muito menos condições materiais para que isso pudesse se realizar. Institui-se, assim, no Brasil, a polivalência no ensino de arte.

É possível se ter uma idéia do que foi a prática artística desse professor, pois é largamente reconhecida a dificuldade de se trabalhar

profundamente apenas uma área de conhecimento. Ter o domínio de várias linguagens, numa mesma proporção, apresenta-se, na realidade, como uma tarefa praticamente impossível.

Esta prática baseada na utilização da interdisciplinariedade, ou seja, na relação entre as áreas, requer uma análise específica de seus objetos, para que as aulas não sejam fundamentadas e direcionadas somente para reproduzirem técnicas artísticas.

A dimensão fragilizada desta prática conduziu a uma necessidade emergencial de discussões, por parte dos professores de Arte, sobre a situação deste ensino, no Brasil. Foi então que a partir de 1980, surge o movimento Arte-Educação e a Federação Nacional dos Arte Educadores do Brasil (FAEB), impulsionando os educadores a rever e propor novas e significativas ações pedagógicas em Arte. Nas palavras de Ana Mae Barbosa que, de forma contundente, desde os anos 60 até os dias atuais contribui para a evolução do ensino de Arte, no Brasil:

Uma reflexão neste sentido nos ajudará a tornar claras as novas e férteis tendências da Arte-Educação, no sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos do ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração (BARBOSA, 1978, p 13).

Fortalecendo esta posição, Barbosa destaca-se ao introduzir, no ensino brasileiro, seus estudos, denominados de “Proposta Triangular para o Ensino de Artes” e difundidos por meio do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, onde a autora conectava uma tríade educacional artística através da relação entre o fazer artístico, a apreciação e a contextualização da obra de arte (BARBOSA, 1991).

Na concepção da mesma autora, o aluno apreciaria a obra de arte por meio da leitura de imagem, seja através de visitas a museus, exposições ou exibição de mídias, utilizando-se da história da arte para contextualizar o aprendizado. Seu legado é influenciado, nos anos 80, pela proposta do DBAE (*Discipline Based Art Education*), difundida nos Estados Unidos pela *Getty Center for Education in the Arts* como forma de enfatizar a educação em arte baseada em uma disciplina e, portanto, em iguais condições com as outras

disciplinas escolares (MARQUES, 1999).

Todo este encaminhamento do ensino de arte foi - e continua sendo - de extrema importância; no entanto, para ser melhor efetivado e difundido é preciso que haja “um maior entrosamento com a realidade social e política brasileira” (ROSA, 2005, p.52).

Para Marques (1999), é louvável adotar-se a Arte como disciplina de conhecimento, mas seria mais louvável ainda se a Arte na Educação problematizasse a realidade sócio-político-cultural dos alunos em toda sua diversidade e complexidade.

Considerando as abordagens e o processo histórico anterior, foi promulgada, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que reconhece, no artigo 26 § 2º, a “Arte como disciplina escolar obrigatória nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Na função de evidenciar e fornecer um suporte teórico-prático para a então criada disciplina de Arte e a vivência das quatro linguagens artísticas⁶ (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), o Ministério da Educação e do Desporto consolidou, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes se constituíram em um instrumento de aprofundamento da prática educativa das diferentes áreas de conhecimento, desde as discussões pedagógicas, projetos e práticas educacionais, até o planejamento de aulas e análise do material didático.

Os PCNs em Arte foram divididos em duas partes, sendo: Arte I, composta de parâmetros aplicados às 1^{as} e 2^{as} séries (1º ciclo) e 3^{as} e 4^{as} séries (2º ciclo); e Arte II, às 5^{as} e 6^{as} séries (3º ciclo) e 7^{as} e 8^{as} séries (4º ciclo).

É interessante observar, aqui, que mesmo com a regulamentação de quatro áreas distintas o professor que é especialista em uma área permaneceu, por força do sistema educacional brasileiro, em estado de polivalência, porque as esferas educacionais competentes ainda não disponibilizaram mecanismos

⁶ Linguagens artísticas: o uso do termo linguagem, é referente ao tratamento dado pelos PCNs às diferentes áreas do conhecimento de Arte. A pertinência da utilização desse termo, entretanto, é discutida por Duarte-Júnior (1983), em seu livro *Por que Arte-Educação?* Para este autor, Arte não é linguagem porque suas formas não podem ser consideradas símbolos, como são as palavras. Não há convenções explicitamente formuladas. O sentido da Arte está nela mesma.

para a contratação de professores com formação específica. O que ocorre é que poucas universidades no Brasil oferecem licenciatura em Dança. Durante muitos anos, só em Salvador - Bahia era ofertada a licenciatura plena e tal fato contribuía para a pouca oferta de vagas para professores de dança em concursos públicos, no país.

Esta tem sido a trajetória dos professores licenciados em Dança, em Curitiba, que, por meio de muita perseverança, buscam se inserir neste sistema, mesmo que ainda não sejam vistos como professores da disciplina Arte.

Da promulgação da LDB 96 e dos PCNs até a realidade encontrada atualmente em nossas escolas, os arte-educadores vêm enfrentado caminhos conturbados, necessitando dar significado ao seu fazer artístico, desenvolvendo em seus alunos a compreensão dos conhecimentos específicos das linguagens artísticas e de sua relação com o mundo.

O professor de Arte continua encontrando dificuldades relacionadas ao conceito e metodologia do ensino que pratica e, em muitos casos, porque não consegue efetivar uma equivalência entre as quatro linguagens artísticas, como mostram as artistas e pesquisadoras da dança (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2006, p. 78):

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de Arte vinculado às Artes visuais vem se mantendo a bastante tempo no ensino e o próprio termo arte vincula-se, frequentemente, ao universo do desenho, da pintura, da escultura e etc.

Conceituada pelos PCNs como linguagem do movimento e acompanhando o ser humano desde os primórdios da civilização, a Dança é um meio de expressão e comunicação, sabendo-se que “Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem” (BRASIL, 1997, p. 67). Um dos desafios para o início do século XXI passa a ser, portanto, investigar como as áreas de conhecimento relacionadas à Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) poderão desenvolver-se enquanto fenômeno artístico-educacional.

A aplicação da Dança como área de conhecimento é, ainda, pouco

explorada no âmbito escolar; entretanto, já se constata algum progresso com projetos e experiências interessantes, o que desperta o interesse em se ampliar a discussão.

1.2. A DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Tendo como pressupostos a formação artística e a experiência estética, a Dança se insere na escola com uma concepção de atividades extracurriculares nas quais, na maioria das vezes, são trabalhados apenas modelos de Dança. “Estas técnicas aplicadas ao ensino de dança universalizam e tentam garantir a unidade de pensamento, de corpos, de ação” (MARQUES, 1999 p.54) e, em alguns momentos, são também trabalhadas com o objetivo de fornecer suporte, por meio de coreografias, às festas e datas comemorativas da Escola e da Sociedade.

O professor de Dança, neste ambiente, perde a sua fundamental característica de trabalhar com a dinâmica da criação e, muitas vezes, continua a reproduzir modelos impostos pela direção da escola, o que acaba por cristalizar a ação pedagógica-artística do professor. Ou seja, fica comprometida a proposta de uma educação voltada para a criação crítica e reflexão de conteúdos propostos. A escola, desta maneira, não vivencia outras dimensões da Dança além da reprodutiva, como as de desenvolver a capacidade de respostas pessoais, afetivas, sociais, culturais e educacionais, presentes no corpo dos indivíduos que interagem na sociedade.

Compartilhando desta visão, Béjart (*in* GARAUDY, 1980, p. 10) afirma que:

Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante.

O foco do estudo se move, então, para “o quê”, “porque” e “como”, efetivamente, trabalhamos a Dança enquanto conteúdo curricular. Ao olharmos para o pensamento pedagógico, no Brasil, veremos que ainda existem

resquícios da pedagogia tradicional conservadora com base na erudição, que era centrada apenas na transmissão de conteúdos, sem qualquer contextualização com outros campos educacionais e a realidade social dos alunos. Um olhar dualista, dissociando a razão da emoção e, conseqüentemente, a mente do corpo, reforçando uma visão tecnicista da educação, como nos diz Marques (2003, p. 18):

Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo.

Assim sendo, a Dança não pode mais ficar atrelada às normas de instituições destinadas a um ensino sistematizado, reprodutivo e conservador. Não se pode mais negar as outras possibilidades que a Dança proporciona: ela pode ser direcionada e voltada à vivência e a história de vida de cada aluno e, para isso, é necessário:

[...] trabalhar mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança, sociedade e seus temas intrínsecos por meio dos conteúdos de dança, para que o aluno possa articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo assim, plena e responsabilmente sua cidadania (BRASIL, PCN Arte II, 1997, p. 71).

Acreditamos, dessa maneira, que a Dança, para ser melhor compreendida, necessita que dançarinos e professores apresentem para a sociedade esta fonte geradora de abertura cultural e educacional. A relação da Dança com a Educação, no Brasil, tem na referência da formação superior seu viés com o conhecimento científico.

A criação do Curso de Dança da Universidade Federal da Bahia, em 1956, reconhecido pelo Ministério da Educação em 1962, foi o marco para a Dança pretendida como área de conhecimento. O Curso de Dança da FAP é o segundo a ser implantado no Brasil, no ano de 1984, e reconhecido em 1988, oferecendo bacharelado e licenciatura em quatro anos. Sua implantação foi seguida, em 1985, pela criação do Curso de Dança da UniverCidade, no Rio de Janeiro, e também pelo Curso da Unicamp, em Campinas/SP. Atualmente, segundo Molina (2007), os dados fornecidos pelo INEP/MEC constataam que estão em funcionamento, no Brasil, 12 cursos superiores com opção para

licenciatura e bacharelado, os quais podem ser concluídos em um período de três anos e meio até cinco anos. Além disso, são ofertados dois cursos superiores para tecnólogos em Dança, o Curso de Dança de Salão e Coreografia, da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, e o Curso de Tecnologia em Dança, da Universidade Luterana do Brasil, em Canoas-RS, com duração de dois anos, que visam atender mercados específicos de trabalho, dentre eles, para coreógrafos, produtores, dramaturgos em dança e outros.

Quero chamar a atenção para a licenciatura em Dança como um diferencial educacional. Além do ensino de Dança através de técnicas corporais, o licenciado é habilitado a esclarecer funções da dança que envolvam aspectos cognitivos, motores, afetivos e pedagógico-artísticos, fortalecendo de modo especial o ensino e a aprendizagem da Dança na escola.

A Dança propicia, em outro ângulo, também o desenvolvimento da percepção artística e estética dos alunos, além de sensibilidade e criatividade, relacionando ação e sensibilidade, ação e pensamento, que é onde a Dança estabelece as conexões com o ser humano do século XXI.

Segundo Farias (1999, p. 69):

[...] uma educação que contempla os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão, levando em conta o imaginário, os desejos e os sonhos do educandos, uma educação que supere as tradicionais fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, é o caminho, possível, criado pelos arte-educadores para a formação da cidadania, com a participação de todos os envolvidos como sujeitos da história.

Quando falo em ação, sensibilidade e pensamento, conecto o movimento à reflexão e a cognição, estabelecendo vínculo essencial entre Arte e Ciência. A partir desta relação e da criatividade, como ferramenta natural do artista, o homem cria, diariamente, novas estruturas e organizações que irão propiciar sua comunicação com si mesmo e com os outros, além da sua relação com a natureza.

Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 44).

A Arte e a Ciência, através de seus objetos de conhecimento e as relações sócio-político-econômicas, filosóficas e estéticas, identificam as crenças e valores de uma determinada cultura. Para que possam continuar a trilhar o caminho do desenvolvimento humano, a Arte e a Ciência recriam constantemente seus significados, auxiliando na difícil tarefa de sobrevivência do homem.

Mesmo durante o período do Iluminismo, movimento intelectual do século XVIII que objetivava promover a supremacia da razão como esclarecedora de libertação do homem para a sua conseqüente autonomia, defendia-se a ciência como produto da razão, e a arte, da sensibilidade; todavia, os povos de todas as épocas sabem que tanto uma como a outra são objetos em constante movimento e essenciais para a compreensão da existência humana.

Para os PCNs:

Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da Ciência e da Arte (BRASIL, 1997, p. 34).

Acostumados a desfrutarmos da Dança somente em seu aspecto lúdico, podemos não entender seu conceito enquanto saber, ou seja, como área de conhecimento. Por sua singularidade, a Dança, assim como as outras linguagens artísticas, não deve estabelecer seus objetivos de maneira unilateral e linear; interessa, no entanto, o desafio da comunicação, formada principalmente pela rede de construções e significações.

Para Duarte-Junior (1983), na arte-educação o que importa não é o produto final obtido, nem sua reprodução, mas, sim, o processo de criação elaborado através dos próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta, com a finalidade de comunicação através da consciência estética.

Entendo, no entanto, que se analisarmos o produto como fruto deste processo, ele também pode ser valorizado no sentido de estimular experiências estéticas, o que, desta forma, compartilho com o pensamento daquele autor, porque a consciência estética, para ele, significa “uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e

sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial” (DUARTE-JUNIOR, 1983, p.73).

Nesse sentido, ressalta-se que a experiência estética é o meio de comunicação e diferenciação entre a Arte e as outras áreas do conhecimento. A produção e a fruição fazem parte da comunicação artística, resultantes do processo criador.

A Dança, como obra de arte, é uma produção particular e singular do artista, que se torna universal à medida que estabelece as relações com o público. Para que a Dança seja apreciada passamos pela fruição, que é o momento no qual a percepção do artista se une à intuição, ao raciocínio e à apreciação estética do espectador perante a obra.

Segundo Barreto (2004), a fruição ocorre no ato de se desfrutar de uma obra de arte. Por outro lado, a apreciação acontece quando envolve julgamentos e avaliações, contribuindo para despertar o educando para a beleza e expressividade dos gestos na dança, e também para as ações do cotidiano. Os fenômenos artísticos da produção, fruição e apreciação atingem os fenômenos educacionais, na medida em que, no campo da educação, é preciso também dar significado ao fazer artístico.

A aprendizagem alcança, então, a ação e o pensamento, ou o fazer pensar, porque existe a necessidade de se entender “o que” fazemos e “por que” fazemos Arte (Dança), na escola. É imprescindível, neste momento, que os alunos compreendam a dança como conhecimento específico e contribuinte para as suas identificações enquanto cidadãos do mundo e sua conseqüente ligação com os conteúdos das outras áreas do currículo, relacionando Ensino, Dança e Sociedade (MARQUES, 2003).

Ensinar dança é, essencialmente, criar relações. Na verdade, não se ensina dança; se incentiva o movimento do corpo do aluno para que ele dance. Assim, é preciso que o professor compartilhe ideais de reflexão, criatividade e autonomia para que os alunos possam apreender conteúdos de maneira contínua, correlata e crítica.

Tendo o corpo como instrumento de conhecimento, começamos a prática de dança propondo ao professor que “ouça o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos” (BRASIL, 1997), e o que pensam da dança como disciplina, adequando, desta maneira, as variadas realidades nas quais nos

inserimos. Nosso corpo se expressa e se comunica; dessa forma, a Dança se expressa pelo nosso corpo e o nosso corpo se comunica pela Dança.

A realidade, hoje, tecida de forma múltipla, não aceita mais uma visão unívoca do ensino de arte. A dança trazida para a escola somente como forma de repertório, ou seja, o aprendizado de um combinado de passos e direções, relações entre dançarinos e a música, é simplesmente vazia de significados e significações... (MARQUES, 2003, p. 158).

Assim sendo, menciona-se, aqui, os PCNs Arte I e Arte II como instrumentos oficiais que são, de base para práticas e reflexões dos aspectos artísticos da dança, organizados em três eixos norteadores baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (produção, fruição e reflexão). São eles:

PCNs Arte I, 1ª a 4ª séries:

A DANÇA NA EXPRESSÃO E NA COMUNICAÇÃO HUMANA

- Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculo e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura).
- Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.
- Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (Caminhos, direções e planos).
- Experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.
- Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio.
- Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-se nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé)
- Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo seqüências de movimentos criados.
- Seleção de gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.
- Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias.
- Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança.

A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO COLETIVA

- Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um.
- Improvisação e criação de seqüência de movimento com os outros alunos.
- Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos.
- Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos.
- Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de

movimentos (leve e pesado, rápido e lento, alto e baixo).

- Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais.

A DANÇA COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIACÃO ESTÉTICA

- Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança.
- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.
- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.
- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
- Pesquisa e frequência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes, e outros tipos de registro em dança)
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral.
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada (BRASIL, 1997, p. 70-73).

PCNs Arte II, 5ª a 8ª séries:

DANÇAR

- Desenvolvimento das habilidades corporais adquiridas nos ciclos anteriores, iniciando trabalho de memorização e reprodução de seqüências de movimentos, quer criadas pelos alunos, pelo professor quer pela tradição da dança.
- Relacionamento das habilidades corporais adquiridas com as necessidades contidas nos processos da dança trabalhados em sala de aula.
- Reconhecimento das transformações ocorridas no corpo quanto à forma, sensações, percepções, relacionando-as às danças que cria e interpreta e às emoções, comportamentos, relacionamentos em grupo e em sociedade.
- Desenvolvimento de habilidades pessoais para trabalhar aquecimento, relaxamento e compensação do corpo, relacionando-as a noções de anatomia aprendidas.
- Reconhecimento da necessidade de trabalho de prevenção às lesões mais comuns nas aulas de dança (torções, luxações, fraturas e etc.).

APRECIAR E DANÇAR

- Aperfeiçoamento e compreensão dos elementos do movimento: partes do corpo, dinâmicas do movimento, uso do espaço e das ações.
- Experimentação e diferenciação entre repertório, improvisação, composição coreográfica e apreciação, atentando para as diferentes sensações e percepções individuais e coletivas que ocorrem nos quatro processos.
- Experimentação, investigação e utilização de diferentes estímulos

para improvisação (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc.) e para composição coreográfica (notícias de jornal, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncio, objetos cênicos).

- Experimentação com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento e utilização de alguns recursos coreográficos (AB, ABA, rondó e etc.)
- Percepção das relações entre os diferentes estímulos utilizados nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas.
- Observação e análise das tomadas de decisão pessoais e grupais em relação as conseqüências/resultados dos processos criativos.
- Identificação da relação/necessidade de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as relações grupais em sala de aula que ocorrem nos diferentes processos do fazer e apreciar da dança.

DIMENSÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E CULTURAIS DA DANÇA E SEUS ASPECTOS ESTÉTICOS

- Conhecimento dos dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões.
- Reflexão sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.
- Análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos.
- Compreensão de parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um.
- Reconhecimento de diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o contexto sociopolítico e cultural de cada um.
- Reflexão sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas (BRASIL, 1998, p. 75-77).

Ressalta-se, nesse direcionamento dos PCNs, alguns fatores que se fazem importantes para a sua adequação quando da sua utilização. Segundo Penna *et al.* (2001, p. 143.), os PCNs-Arte I enfatizam a atividade de dança como um processo que “pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona”.

Percebe-se que este entendimento está voltado muito mais para a atividade física, um aspecto que chamo a atenção por pensar, nesse momento, na relevância da Arte enquanto propulsora de educação integral, que envolva outras questões que não apenas as físicas. Apresenta-se como relevante, nos PCNs-Arte II, a preocupação pontual em relacionar os conteúdos à “vivência do aluno, sua relação com o meio ambiente, com a sociedade e a indústria

cultural” (PENNA *et al.* 2001, p. 144).

Portanto, pondero que, mesmo sendo apresentados como eixos norteadores, torna-se essencial uma reflexão sobre estes conteúdos, para que possam realmente contribuir para um ensino de dança significativo.

Com a possibilidade de promover a percepção do mundo de uma forma diferenciada, a Dança abre caminhos para que o aluno crie e recrie seu mundo, na perspectiva de atuar de maneira crítica na sociedade.

Essa abordagem, todavia, merece especial atenção por parte dos professores, tendo em vista que se eles não estiverem completamente engajados e instigados por esse trabalho, não serão capazes de contextualizar sua prática e de refletir sobre a socialização dos conteúdos propostos.

Não basta termos em mão conteúdos de Dança desconectados e aprisionados a currículos impostos por instituições educacionais. É necessário, enquanto docentes, revermos nossas atuações, que implicarão numa ruptura com as práticas que não dialoguem com a realidade social do educando, porque é por meio de uma compreensão das relações sociais que poderemos nos aproximar do valor articulador da Dança no contexto educacional.

Há, portanto, uma visão de que a prática necessita de uma fundamentação. Isso constantemente emerge, mas raramente é atendido. A Dança, dentro do contexto social, é de grande importância como auxiliar na valorização de um pensamento crítico transformador, articulando a linguagem corporal com a verbal, conectando-as a conteúdos pedagógicos que garantam auto-conhecimento e fortalecimento social.

Visando encontrar processos mais substanciais de presença da linguagem Dança na realidade escolar, busca-se o referencial da Teoria Crítica como arcabouço teórico para fundamentar a Prática de Ensino dos alunos de Dança da FAP e, assim, fomentar um pensamento inquietante que possa levar a uma forma mais “significativa” de trabalhar a Dança na Escola.

CAPÍTULO II - O PENSAMENTO CRÍTICO E A DANÇA NA EDUCAÇÃO

Se aliarmos a Dança à Teoria Crítica
de forma coerente e responsável,
podemos auxiliar na transformação dos estudantes de agora,
colaborando para melhora das sociedades futuras.
(Antero)

A necessidade de valorização da Arte, como área de conhecimento indispensável ao ser humano (BARBOSA, 1992), coloca o Curso de Dança como possibilidade de educação crítica e de múltiplas relações com a sociedade em que vivemos. Ao contrário da visão etérea e ingênua que a dança, por muitas vezes, é compreendida, não podemos mais ignorar o papel político, cultural e social do corpo, em nosso tempo.

A partir da publicação dos PCNs, em 1997, quando a dança passa a ser contemplada como linguagem ou como quarto eixo específico da disciplina Artes, aprofunda-se a discussão de como fazer esta linguagem se tornar coerente com o pensamento pedagógico que articula valores, conceitos críticos e multiculturais, construindo uma “teia de significações” (GARCIA, 1996), em parceria com a busca e a aquisição de saberes artísticos e estéticos.

O interesse em rever a metodologia aplicada na disciplina Prática de Ensino, do Curso de Dança, e a conseqüente formação de nossos alunos, nos levou a analisar as contribuições que a Didática poderá acrescentar. A análise e a revisão das tendências didáticas para a Dança encontram na Pedagogia Crítica um aparato favorável para um processo de transposição de conteúdos. Para estabelecer uma relação entre conhecimento científico e escolar através da dança, trazemos Chevallard (1991), e seu conceito da “transposição didática”.

Segundo Chevallard (1991), os saberes científicos (sábios) e os saberes escolares (ensinados) se relacionam, sendo que, com freqüência, os saberes científicos se inserem no segundo, o que leva à incompatibilidade do sistema de ensino com o meio ambiente social.

Ao considerar a importância do ensino crítico de dança para a escola, entendemos que os saberes científicos deverão, sempre que possível, serem

compatíveis com os escolares, para que esta transposição de conteúdos possa ocorrer nos vários ambientes e sistemas de ensino.

Neste sentido, como os saberes científicos e escolares poderão sofrer um processo de transposição para o ensino de dança, dentro das perspectivas sociais e históricas relacionadas a uma Pedagogia Crítica?

Para Bourdieu (1992), assim como a política, a vida da arte consiste em uma luta para ganhar adesões. Neste cenário, a perspectiva é de se projetar novos patamares de articulações entre práticas e teorias.

As grandes escolas artísticas produzem e reproduzem linhas e princípios educacionais que, via universidades, acabam por entrar no ensino formal onde a dança pode ser ensinada. O ensino universitário, que poderia gerenciar pesquisas e práticas problematizadoras do ensino da dança, muitas vezes continua a manter a didática tradicional conservadora como mantenedora dos processos educacionais. Insiste em teorias de reprodução, preservando referências teóricas ultrapassadas, discursos não reflexivos, metodologias e bibliografias conservadoras. Assim como Freire (1982, p.31) afirmou que “a cultura consiste em recriar e não em repetir”, a dança também pode ser elaborada através de agentes renovadores.

Observa-se que as disciplinas de Prática de Ensino e Didática deveriam ser de caráter mais reflexivo sobre o ensino da dança no mundo contemporâneo, explorando ações que poderiam estabelecer relações entre teorias e práticas, aquisição de competências e habilidades, ação e reflexão, ensino e pesquisa, em um processo que professores e alunos fossem inseridos num contexto histórico e crítico, capaz de produzir conhecimento.

A tarefa de repensar as práticas pedagógicas significativas para a dança se faz importante na medida em que a sociedade designa a arte como artigo de luxo.

Tal situação é decorrente, segundo Porcher (1982), do fato histórico de que a arte, até pouco tempo, era considerada pela sociedade como um “ócio elegante”. No entanto, este ócio não era um tempo permitido para todos numa mesma medida, privilegiando, desta maneira, as classes sociais mais favorecidas.

A educação artística iniciada com as crianças no ensino fundamental é pautada no dom, na inspiração e na sensibilidade, sendo claramente vista

como uma oposição ao ensino que preconizava a razão e a aprendizagem. Esse é um fator determinante para a divisão entre as pessoas que podiam beneficiar-se da cultura artística, das que buscavam somente o conhecimento objetivo e o saber elementar.

Desse modo, Porcher (1982, p.14), esclarece que:

Por um lado, predomina a idéia que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedece a leis misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância apenas secundária ou indireta.

Para Apple (1989), a transmissão de conhecimentos, na escola, é para todos e não só da elite, envolvendo aspectos pessoais, éticos e políticos. Delineia-se, então, a preocupação entre a dança e o sistema educacional, que ainda favorece práticas que não a reconhece como fator relevante ao exercício do resgate de idéias democráticas.

O significado social do ensino da dança tem como desafio reconsiderar a tradição pedagógica. Tradição que remete à cultura da dança clássica, vertente do Absolutismo francês do século XVII, com suas saias de tule e sapatilhas de ponta, quando bailarinas e bailarinos repetiam com técnica e precisão o modelo apresentado por coreógrafos e ensaiadores.

Através de alguns precursores da Dança Moderna, como François Delsarte, Jacques Dalcroze e Isadora Duncan, a dança passa a instigar o homem a pensar o corpo na sua totalidade. Para Laban (1978, p. 11), um dos teóricos do movimento, “a fonte da qual devem brotar a perfeição e o domínio do movimento, é a compreensão daquela parte da vida interior do homem, de onde se originam o movimento e a ação”. Mais adiante, serão apresentados alguns detalhes que caracterizam os estudos de Laban.

Tendo como pressuposto que a sociedade brasileira está dividida em camadas sociais que desfrutam em proporções desiguais e injustas dos benefícios oriundos do progresso científico e da cultura artística, questiona-se o papel da dança, neste contexto, visto que esta mesma dança, como forma primordial de comunicação expressiva, também passou a ser parte integrante

da indústria cultural orientada por interesses econômicos, que hoje manipulam valores, atitudes e costumes.

A explicação sociológica de Bourdieu reforça o papel do artista docente em sua função de mediador da cultura:

No centro da definição mais tradicional de cultura está, sem dúvida, a distinção entre o conteúdo da cultura (no sentido subjetivo da cultura objetiva interiorizada) ou se se quiser, o saber e a modalidade característica da posse desse saber, que lhe dá toda a significação e todo o valor (BOURDIEU, 1998, p. 55).

A investigação, além de analisar a pedagogia crítica aplicada para o ensino da dança, poderá ampliar a utilização da arte do movimento na escola, para que ela se desligue do objeto convencional de experimentação puramente física e estética, normalmente dedicada aos alunos do sexo feminino.

Ao invés disso, a dança deve atingir o maior número de alunos, de várias comunidades, contribuindo para a formação de cidadãos aptos a ousar, emitir opiniões críticas, resolver problemas com agilidade e criatividade. Para isso, a formação dos licenciandos deve ser fundamentada em obras de autores que preocupam-se com a construção de uma pedagogia emancipatória.

Freire (*in* GIROUX, 1997, p. xii) entende que a pedagogia crítica:

[...] oferece aos educadores uma linguagem crítica para ajudá-los a compreender o ensino como uma forma de política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e experiência.

Nestes termos, consideramos a Pedagogia Crítica como proposta adequada para a formação dos licenciandos em Dança, na perspectiva de incluir a metodologia de ensino, cujas características serão apresentadas no capítulo III.

2.1. O LEGADO DA ESCOLA DE FRANKFURT

Ainda no início desta pesquisa, no momento em que eu buscava uma maneira diferenciada e um olhar crítico acerca do Estágio Supervisionado dos

alunos da FAP, tomei conhecimento dos estudos da Escola de Frankfurt e seus pensadores. De imediato, foi impactante, porque percebi que tais concepções seriam de extrema importância para o aprofundamento filosófico, social - e, principalmente, humano - para o que penso ser um caminho para a dança no contexto escolar. Ainda que já tenham sido feitas referências a esta abordagem, retorno à sua história para compor e mediar a pedagogia crítica para Dança.

A Europa, no primeiro quartel do século XX, vivia um clima de Pós Guerra Mundial, e eram muitos os movimentos político-sociais que se propagavam. Os movimentos da direita, focados na ascensão do Nazismo, na Alemanha, e os movimentos da esquerda voltados para o Movimento Operário, que se fortalecia pela vitória da Revolução Bolchevique, na Rússia, e insurreições sociais na França, Itália, Espanha, Polônia e na própria Alemanha.

Com a proeminente vitória de Adolf Hitler, pelo Partido Nacional Socialista e a conseqüente perseguição aos trabalhadores judeus e a todos que não comungavam com seus ideais, fortaleciam-se, por outro lado, as discussões de grupos de intelectuais que procuravam compreender tal vitória e, sobretudo, a derrota das esperanças revolucionárias da esquerda (MATOS, 1993).

Por meio de críticas e contestações, os pensamentos de Platão, René Descartes, Immanuel Kant, Georg Hegel, Martin Heidegger, Sigmund Freud e Friedrich Nietzsche, além de Karl Marx, fomentavam os filósofos e pensadores que naquela época se propunham a discutir as agruras da vida moderna.

Prenunciada por um seminário de estudos marxistas, em 1922, na Turíngia, com a presença de Felix Weil, Karl Korsch, Friedrich Pollock, Karl Wittfogel e Georg Lukács, a Escola de Frankfurt é fundada, em 1923. Em 22 de junho de 1924 instala-se em sede própria, com o nome oficial de Instituto para a Pesquisa Social. Vinculado à Universidade de Frankfurt, teve, na figura de Weil, um jovem intelectual judeu, filho de um rico negociante de grãos na Argentina, seu idealizador. Contando com autonomia acadêmica e financeira em função de uma doação anual de 120 mil marcos dos fundos de Hermann Weil, o Instituto concentrava-se em suas reflexões e pesquisas. Mesmo sendo de origem marxista, o pensamento filosófico de seus integrantes não estava ligado a nenhuma militância partidária; seus estudos e publicações, sempre

com vigor crítico, descartavam qualquer veia revolucionária de transformação de grandes massas, sobretudo, a preocupação acerca do rigor acadêmico científico.

Com a idéia de documentar o movimento operário e o socialismo, na Europa, o Instituto dedicava-se à reflexão e crítica ao capitalismo através de sua dominação e conseqüente desigualdade social, entre outras questões da política, da história e da sociologia.

Seu primeiro diretor foi Carl Gruenberg. Porém, foi com seu sucessor, Max Horkheimer, em 1930, que o Instituto se consolida e inicia sua reflexão sobre a influência do pensamento da Freud e de Marx, em busca de uma metodologia dialética para a pesquisa social. Bárbara Freitag, socióloga alemã, estudiosa da Escola de Frankfurt, explica que, através da psicologia (Freud) e da história (Marx),

Horkheimer imaginava reorientar a reflexão filosófica da época, partindo de um patamar abstrato para um nível mais concreto que não se confundisse, no entanto, com o puro ativismo da luta partidária (FREITAG, 2004 p. 15).

Com a criação da “Revista para a Pesquisa Social”, publicação dos trabalhos empíricos e teóricos do grupo, Horkheimer, juntamente com Adorno, Fromm, Pollock, Marcuse e outros, davam preferência a “ensaios” que tratavam da filosofia e não só da economia. Segundo Armand Mattelart, professor da Universidade Paris VIII, na França, e um dos maiores críticos do monopólio mundial dos meios de comunicação e da indústria cultural:

[...] o método marxista de interpretação da história é modificado por ferramentas emprestadas à filosofia da cultura, à ética, à psicossociologia e à psicologia do profundo (MATTELART, 1999, p. 74).

Em 1933, Hitler toma o poder e destitui Horkheimer e todos os membros judeus, fechando e confiscando o prédio do Instituto. Os fundos são transferidos para Genebra, Paris e Londres. Porém, foi nos Estados Unidos, na Universidade de Columbia, em Nova York, que o Instituto se abriga, em 1934. Durante a emigração, o Instituto concede mais de 50 bolsas de estudo a judeus e intelectuais perseguidos pelo nazismo na Europa, entre eles, Walter

Benjamim, Ernst Bloch e Maurice Halbwachs. Com a transferência para a Califórnia, em 1940, Horkheimer e Adorno encontram Thomas Mann e Bertholt Brecht. Enquanto Erich Fromm diverge do grupo, em Nova York, Herbert Marcuse passa a trabalhar em outro órgão, e Pollock se transfere para o Ministério de Justiça Americano.

Os trabalhos deste período são fortemente influenciados pelo impacto que os frankfurtianos sofreram pela máxima expressão do capitalismo moderno e da democracia de massa representada pelos Estados Unidos. Horkheimer, acreditando numa reflexão dialética mediante o crescimento do positivismo⁷ nas ciências sociais, elabora o que seria a base da Teoria Crítica da Sociedade, o ensaio “a teoria crítica e teoria tradicional”. Neste estudo, mostramos como uma teoria não deve ser apenas conceitual e, sim, uma prática social, pois:

[...] ao contrapor a filosofia de Descartes (teoria tradicional) ao pensamento de Marx (teoria crítica) descreve as características essenciais de cada vertente do pensamento, seus objetivos e sua forma de atuação, denunciando o caráter sistêmico e conservador do primeiro e sublinhando enfaticamente a dimensão humanística e emancipatória do segundo (FREITAG, 2004 p.37).

Nesse mesmo período, Adorno concentra-se em seus estudos relacionados à música e sua influência social que, para o autor, “como as outras formas de manifestação artística, está igualmente sujeita – na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte – a transformação em mercadoria” (ADORNO *apud* FREITAG, 2004 p. 82). Particularmente ao que diz respeito às emissões radiofônicas do jazz e dos musicais americanos, como sendo a expressão de liberdade de um povo, Adorno condena:

[...] o estatuto da música, rebaixado ao estado de ornamento da vida cotidiana, denunciando o que ele chama de “felicidade fraudulenta da arte afirmativa”, ou seja, uma arte integrada ao sistema (FREITAG, 2004 p. 77).

Adorno e Horkheimer (1985) criam, em seguida, a Dialética do

⁷ Positivismo: corrente sociológica cujo precursor foi o francês Auguste Comte. Surgiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, caracterizando-se como afirmação social das ciências experimentais. Propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente teologia ou metafísica.

Esclarecimento. Nesse trabalho, refletem sobre uma reformulação da razão ocidental. Para eles, a modernidade criou a idéia que os seres são livres e que podem viver em liberdade e igualdade social, manifestando sua autonomia.

A crença do Iluminismo, defendida por Kant e Descartes, depositou na razão a propositora de uma autonomia para o homem, tornando-se, na visão crítica, um processo de opressão. A razão torna-se um instrumento de alienação, a razão instrumental, o controle totalitário da natureza e a dominação dos homens (FREITAG, 2004).

O século XX nos mostrou, para tanto, que as construções existenciais e sociais da humanidade são portadoras, segundo Francisco Rüdiger, em seu artigo sobre as teorias da comunicação, de:

[...] contradições internas, isto é, o progresso econômico, científico e tecnológico não pode ser separado da criação de novas sujeições e do aparecimento, por isso, de uma série de patologias culturais, que vitimam amplas camadas da sociedade (RÜDIGER, 2001, p.133).

Dentro destas sujeições encontra-se a subordinação da consciência à racionalidade capitalista que, por meio, sobretudo do pensamento de Marx, considera o impulso do capital como a força propulsora da dominação, na qual os indivíduos não encontram condições de se auto-determinarem e, tampouco, de desenvolverem possibilidades de buscar uma resistência crítica para tudo que dizima a humanidade.

Examinamos, com isso, o quanto a razão cartesiana⁸ pode estar aplicada aos fatos da natureza, mas, também, o quanto ela se revela insuficiente para os fatos que envolvem o ser humano e suas relações sociais.

Em 1950, passado o horror da Segunda Guerra Mundial, o Instituto retorna para sua sede em Frankfurt, com o grupo original reduzido. Em 1967, Adorno assume a direção do Instituto e se destaca ao escrever “A Dialética Negativa”, onde afirma a dialética como método de produção de conhecimento que, porém, não produz um saber definitivo. Para ele, é importante salvar o que não seja totalidade e nunca se satisfazer com o presente, buscando sempre transpor a rotina da realidade.

⁸ Razão Cartesiana: doutrina estabelecida por René Descartes o qual admite, como explicação primeira do mundo e da vida, a existência de dois princípios de duas substâncias ou duas realidades irreduzíveis entre si, inconciliáveis, incapazes de síntese final ou de recíproca subordinação.

Neste sentido, Adorno diz que a razão iluminista tinha, simultaneamente, as dimensões emancipatórias e instrumentais; no entanto, a sociedade burguesa, decorrente do Iluminismo, desenvolveu a razão instrumental em detrimento da razão emancipatória. Para ele, a razão só deixará de ser opressiva e dominadora se trabalhar juntamente o sujeito e objeto, examinando e examinando-se sempre o sujeito perante o objeto.

Na década de 60, outros pensadores juntaram-se ao grupo, entre eles Alfred Schmidt, Ludwig Von Friedeburg, Rolf Tiedmann, Juergen Habermas, entre outros. Eram tempos de protestos estudantis contra estruturas autoritárias e os estudantes baseavam-se nas reflexões críticas de Horkheimer, Adorno e Marcuse buscando uma transformação da sociedade capitalista, a começar pela democracia dentro da própria universidade. Todavia, o movimento gerou atitudes radicais e, muitas vezes, irracionais, o que, para os frankfurtianos, se assemelhava ao fascismo⁹, o que os levou a buscarem, então, meios para combatê-las.

Marcuse se destaca nos anos 60, exercendo liderança na ideologia da época. Como professor da Universidade da Califórnia, criticava ferrenhamente a cultura burguesa, assim como as formações históricas do proletariado. Para ele, o indivíduo torna-se completamente envolvido pela tecnologia e ciência de uma sociedade que age irracionalmente, explorando-o e alienando-o. A razão instrumental e a técnica assumem uma ação reduzida, encaminhando um pensamento para uma ação única, dentro de um só olhar. O ser humano torna-se um ser “unidimensional”, acrítico, onde essência e existência, realidade e aparência, coisa e função, assumem um único discurso.

Por outro lado, Marcuse, quando retrata a cultura, concorda com Adorno e Horkheimer, que a analisam através da ascensão da burguesia. Com este fato, eram negadas condições materiais básicas de existência; no plano espiritual, entretanto, eram enfatizadas a felicidade e a liberdade, assim explorando-se e alienando-se a classe operária. A obra de arte, neste contexto, se torna distante da real condição de existência do ser humano, assumindo-se alienante, mas na mesma proporção, é capaz de criar um mundo diferente, criticando a realidade existente. Com o tempo,

⁹ Fascismo: Sistema político nacionalista, imperialista, anti-liberal e antidemocrático, liderado por Benito Mussoline na Itália.

[...] o mundo da civilização se sobrepõe ao mundo da cultura, onde obras de arte, literatura e filosofia deixam de ser bens de consumo para converterem-se em bens de consumo de massas (FREITAG, 2004, p. 71).

Foram muitas as teorias produzidas pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Porém, a teoria crítica decorrente do ensaio – manifesto de Horkheimer, “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*” - é o que fundamenta toda a sua utilização e reflexão no mundo contemporâneo. São vários os estudantes, cientistas, sociólogos e filósofos sociais que a utilizam, a criticam e que até já a superaram, por sua própria função enquanto teoria que, por definição, é auto-crítica.

Neste sentido, Rüdiger (2001, p. 132) afirma que:

Os frankfurtianos trataram de um leque de assuntos que compreendia desde os processos civilizadores modernos e o destino do ser humano na era da técnica até a política, arte, música, a literatura e a vida cotidiana. Dentro desses temas e de forma original é que vieram a descobrir a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo.

Para tanto, a Teoria Crítica contempla a união entre teoria e prática, criticando o modo como a ciência aborda as questões da humanidade. Horkheimer, em seu ensaio “*A Teoria Crítica Ontem e Hoje*”, acrescenta:

A exatidão é, nesse sentido, o objetivo da ciência. Entretanto, e aqui aparece o primeiro tema da Teoria Crítica, a própria ciência não sabe por que põe em ordem os fatos justamente naquela direção, nem por que se concentra em certos objetos e não em outros. O que falta à ciência é a reflexão sobre si mesma, o conhecimento dos móveis sociais que a impulsionam em certa direção: por exemplo, em ocupar-se da Lua e não do bem-estar dos homens (HORKHEIMER *apud* MATOS, 1993, p. 103).

O caráter cartesiano e reducionista com que a ciência explica os fatos políticos, históricos e sociais é combatido pelos frankfurtianos, que compreendem que a razão cartesiana até pode ser bem aplicada para a busca do conhecimento nas Ciências Naturais, mas é ineficiente para as Sociais. A ciência não pode resumir sua epistemologia aos juízos de valor e juízos de fato, mas deve também incluir os juízos existenciais. Contrapondo-se ao todo e ao eterno, o interesse de seus pensadores estava na investigação de tudo o

que fosse fragmento, periférico, transitório, instigando um pensamento livre das incursões tradicionais do que seja verdade.

O pensamento de Marx foi um fio condutor para todos os frankfurtianos não na forma de mandamentos ortodoxos, mas como reflexão crítica do sistema capitalista e da conseqüente transformação da cultura. Seu método de interpretação da história, o *materialismo histórico*, é decorrente da relação que ele defende entre o conhecimento próprio do homem e o momento histórico em que ele está inserido. Em se tratando do momento histórico da sociedade burguesa contemporânea, a economia de produção e troca de mercadorias é o que regulamenta os processos e as contradições dentro desta Sociedade.

O tema Cultura é central nas reflexões e análises de todos os integrantes da Escola de Frankfurt, que viam no entendimento deste tema a base para a transformação da Sociedade.

Adorno e Horkheimer, em meados dos anos 40 do século XX, elaboram o conceito de Indústria Cultural, onde analisam a produção industrial dos bens culturais como movimento global de produção da cultura e da arte como mercadoria.

Partindo da Dialética do Esclarecimento ou do Iluminismo, e tomando como base o fracasso do que eles imaginavam ser uma revolução social, Horkheimer e Adorno vêem que nas sociedades capitalistas a cultura acaba por favorecer não o que realmente deveria consolidar, como consciência e autonomia, mas, ao contrário, leva à integração ao *status quo*¹⁰.

Assim sendo, segundo Adorno, tudo passa a ser mercadoria, tudo é feito para a manutenção do sistema econômico e social, mesmo que dentro de um consumo estético massificado.

Se as relações sociais são mediadas pela mercadoria, incluindo também as obras de arte, a literatura, a música, as idéias etc., e transformando seu caráter singular e único num bem de exploração mercantil, a mercadoria passa, também, a ser aceita e avaliada não por seu conteúdo estético, mas sim por sua aceitação no sistema capitalista, visando lucro.

Além disso, a indústria cultural é concebida como pressuposto de função social, com o caráter de lazer e felicidade. O teórico Gabriel Conh faz

¹⁰ *Status quo*: expressão latina que designa o estado atual das coisas, seja em que momento for.

uso das palavras de Adorno para fortalecer este pensamento:

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia (ADORNO *apud* COHN, 1987, p 294).

Consumindo sem parar os produtos culturais pelos meios de comunicação em massa, o proletariado reduz sua capacidade de consciência e de crítica, se alienando e confundindo a realidade com a representação. É negada a esperança de autonomia depositada anteriormente nas obras culturais para atrelar cultura à civilização, ou seja, o mundo das idéias ao mundo material, perpetuando a indústria cultural na contemporaneidade.

A obra de arte também é um forte objeto de estudo para Benjamin, que estabelece a relação entre seu produtor e consumidor, junto ao valor de culto e o valor de exposição de uma obra.

Em seu ensaio de 1936, “*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*”, Benjamin retoma o valor de culto que a arte apresentava durante o mundo sacralizado e o valor de exposição quando o mundo começa a se dessacralizar. Do feudalismo até o período burguês a exposição da obra de arte se amplia, a arte se seculariza sem perder sua aura. Para entendermos melhor, aura é “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Entretanto, da burguesia ao período da sociedade de massa, a aura se perde, e dois fatores são determinantes para que isso ocorra: a tecnificação do mundo e a reprodutibilidade técnica da obra de arte, massificando seu consumo. A cultura de elite se transforma em cultura de massa.

Com esta análise, Benjamin diferencia seu pensamento do pensamento de Adorno, para quem a reprodutibilidade técnica significa o desvirtuamento e a destruição do seu valor crítico, despolitizando quem a adquire, enquanto Benjamin a enxerga como um meio de politização, porque se torna acessível a todos. Também aponta em seus textos, a “estetização” da política, como uma forma fascista de utilizar a dimensão artística, querendo nos dizer que o ser humano se transformou num “espetáculo para si mesmo, por

meio de sua auto-alienação e destruição, vistos como um prazer estético” (BENJAMIN *apud* FREITAG, 2004, p 84).

É interessante observamos que apesar de constituírem um grupo de intelectuais denominados frankfurtianos, que apresentam várias fundamentações similares, exibem, também, diferenças significativas no pensamento, principalmente no que diz respeito à cultura e à obra de arte.

Marcuse, Horkheimer e Adorno falam em “dupla face” da cultura, onde, ao mesmo tempo em que ela representa e perpetua a realidade, também é imperfeita e contraditória.

Essa dupla função decorre do caráter ambíguo da própria cultura de ser ao mesmo tempo a depositária das experiências passadas de repressão e das expectativas de melhoria, de aperfeiçoamento: ela critica o presente e remete ao futuro. A dimensão conservadora e emancipatória da cultura e da obra de arte encontram-se, pois, de mãos dadas (FREITAG, 2004, p. 77).

Já Habermas, próximo ao pensamento de Benjamin, critica a visão tradicional que o grupo dispensa à obra de arte, vista somente como uma promessa de felicidade. Critica a visão limitada do grupo de enxergar através de um conceito burguês os fenômenos artísticos, que incluem o jazz, o surrealismo e o cinema como instrumentos de dominação e, finalmente, critica o ponto de vista idealista daqueles pensadores que não aceitavam uma mudança interna na estrutura e função da arte.

Habermas tem, em seus estudos, o questionamento sobre a real função da razão, ao indagar se a razão é apenas a capacidade de executar regras formais. Para ele, além da aplicação da razão à prática e à moral, é necessário um olhar mais abrangente, utilizando, para tanto, a razão dialógica ou comunicativa. Em sua Teoria da Ação Comunicativa, fundamenta a reflexão dialética sobre o processo de formação do ser humano, que se baseia na existência de espaços democráticos universais, “onde dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade, a justiça e a autenticidade” (FREITAG, 2004, p. 59).

É, sobretudo, na argumentação das questões que a razão comunicativa de Habermas se fortalece, onde as relações sociais resultam de negociações transparentes em um mundo que coexiste em três partes:

objetiva, social e subjetiva dos afetos, como veremos no capítulo III.

Nessa revisão histórica, acrescentamos que durante os anos 60, quando o prédio do Instituto foi ameaçado de invasão e depredação pelos estudantes, Adorno recorre à polícia, não concordando com este tipo de atitude, fato que foi muito criticado, mostrando que, muitas vezes, o pensamento da Escola não possuía uma compreensão total de seus propósitos. Enquanto isso, Habermas procurava, através da escrita, divulgar debates críticos sobre a vida na civilização industrial. Friedeburg e Marcuse, por sua vez, participavam dos protestos juntamente com os estudantes, porém de uma forma que os fazia refletir e dialogar sobre as questões inerentes aos movimentos revolucionários.

Os teóricos críticos, neste momento, atravessavam um período de desilusão. Horkheimer volta para a Suíça, em 1967, Adorno falece em 1969 e Marcuse publica sua crítica à “*New Life*” (modelo de vida capitalista consumista). Ao mesmo tempo, alguns estudantes voltam à universidade, muitos ingressam em movimentos de esquerda e outros iniciam pesquisas científicas para, conseqüentemente, debaterem com os pensadores de Frankfurt.

Horkheimer, no entanto, diferentemente dos anos iniciais do Instituto, quando seu pensamento era bem próximo à teoria de Marx, escreve, em 1970, o ensaio “*A Teoria Crítica: ontem e hoje*”. Nesse texto, o autor apresenta uma releitura da teoria marxista que, para ele, naquele momento apresentava alguns equívocos, tais como:

- a tese da proletarização progressiva da classe operária, que não se confirma;
- a tese das crises cíclicas do capitalismo, que também não se comprova;
- e que justiça com liberdade é ilusória.

Desta forma, justifica-se o pensamento de Horkheimer (*apud* MATOS, 1993, p.88):

Porque a liberdade e a justiça tanto estão ligadas quanto opostas. Quanto mais justiça, menos liberdade. Se quisermos caminhar para a equidade, devem-se proibir muitas coisas aos homens, notadamente de espezinharem uns aos outros (...).

Apesar das muitas decepções, inicia-se uma nova fase dentro da escola, momento em que outros pensadores colocam em prática a revisão e publicação das obras, principalmente de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse e Habermas. Este último, aliás, considerado como o grande herdeiro contemporâneo do pensamento frankfurtiano, continuando no percalço da libertação dos homens de sua inconsciência, ignorância e repressão.

Na busca de um referencial teórico que fomente um pensamento crítico para a educação em Dança, direciono, a seguir, minha pesquisa para a aplicação da Teoria Crítica no ambiente educacional por meio da Pedagogia Crítica.

2.2. O PAPEL DA ESCOLA DE FRANKFURT NA FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Ao se tomar como referência o pensamento dos filósofos da Escola de Frankfurt, fomenta-se e subsidia-se a aplicação da Teoria Crítica nos processos educacionais.

Com esta visão, inicia-se o contato com a pedagogia crítica.

Esta linguagem na educação surge nos anos 70, a partir da influência dos filósofos da Escola de Frankfurt. A grande repercussão do pensamento frankfurtiano atinge teóricos americanos que, através da emigração destes filósofos para os Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, foram fortemente influenciados em diversas disciplinas, entre elas a teoria educacional.

Peter McLaren (1997, p. 192), educador canadense e defensor da educação crítica, acredita que:

A pedagogia crítica ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico *tikkun*, que significa “curar”, consertar e transformar o mundo; todo o resto é comentário. Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar.

A corrente americana da Pedagogia Crítica desenvolveu-se, principalmente, pelo legado de John Dewey, Dwayne Huebner, James

McDonald, Michael Apple e Henry Giroux.

No Brasil, a partir dos anos 80 esta nova sociologia da educação tem na pedagogia libertária de Paulo Freire sua maior referência, assim como na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, na pedagogia crítica reflexiva de José Carlos Libâneo e nas reflexões críticas do sociólogo Pedro Demo.

A pedagogia de Paulo Freire (1921 – 1997) fundamentada em seu pensamento libertário, foi a inspiração para todos os educadores que pensam a educação como uma prática baseada na ação e reflexão, uma “práxis” focada na luta por justiça social e na transformação das estruturas sociais opressivas, conectando a vida cotidiana à política radical. Seu trabalho, considerado um dos mais importantes da pedagogia mundial, valoriza a educação popular, envolvendo uma escolarização através da “comunicação dialógica” e da formação de consciência crítica.

A pedagogia de Freire insiste em uma profunda conexão entre a cultura da vida cotidiana e política radical. Para Freire, a consciência crítica e a dissecção de temas da vida cotidiana são processos em andamento, que crescem através da *praxis* e levam a mais *praxis* (o termo de Freire para ação com reflexão). Concluindo, a educação para consciência crítica leva à política revolucionária. Para Freire, a pedagogia radical integra cultura e política (TAGER *apud* McLAREN, 1997, p. 328).

Entre os seguidores mais fiéis da Pedagogia Crítica está o pensador e professor Henry Giroux. Nascido em Providence, EUA, em 18 de setembro de 1943, Giroux é um dos mentores da Pedagogia Crítica americana. Seu trabalho é fundamentado no pensamento de Marx, passando por Gramsci¹¹, Freire e Bauman¹². Advoga uma democracia radical, opondo-se ao neoliberalismo, ao militarismo, ao fundamentalismo religioso e outras forças que dizem o poder do pensamento crítico para a educação e cultura.

Giroux tem como argumentação uma visão contrária à pedagogia tradicional de ensino, por esta posicionar-se de maneira neutra às questões da história e do contexto social. Por isso, Giroux defende a história como possibilidade, reconhecendo o papel fundamental da subjetividade no processo

¹¹ Antonio Gramsci: (1891- 1937) político, filósofo e cientista político, comunista e anti-fascista italiano. Seu pensamento associa o conhecimento histórico, a praxis política, a luta cultural e o processo de formação humana.

¹² Zygmunt Bauman (1925): sociólogo polonês, um dos grandes pensadores atuais das vivências sociais sob a globalização e, em particular, das conseqüências das representações sobre a convivência urbana.

educacional. Sua principal fundamentação:

É o desenvolvimento de uma linguagem através da qual os educadores e outros possam desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam, e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para as escolas (GIROUX *apud* McLAREN, 1997, p. xii).

Afirmando o olhar educacional por meio do contexto histórico, a pedagogia crítica refere-se ao homem como sujeito de sua história, como nos disse Freire (1987, p. 127), citando Marx:

[...] não há realidade histórica - mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens, que feita por eles, também os faz.

Giroux (1983, p. 24), aproximando-se da Teoria Crítica, percebe sua colaboração ao meio educacional, quando propicia

[...] um terreno epistemológico valioso sobre o qual se pode desenvolver formas de crítica que esclareçam a interação do social e do pessoal, de um lado, bem como da história e da experiência particular, de outro.

Este importante saber sobre a história propicia ao indivíduo uma consciência diferenciada sobre o conhecimento, levando-o a uma relação dialética entre a cultura dominante e a dominada.

Nesse contexto, as escolas não podem ser somente o templo da instrução; elas devem ser, também, locais de vivência política e cultural. Para tanto, o conhecimento não deve se constituir apenas em uma transmissão de conteúdos e, sim, em uma prática de subjetividades. Práticas que proporcionem ao professor e ao aluno um cotidiano democrático, no qual as diferenças possam ser analisadas de forma crítica, ou seja, livre para questionamentos e lutas por direitos iguais. Desta forma,

[...] o conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1997, p. 39).

Giroux (1986) define, por influência de Gramsci, a “natureza política do trabalho intelectual” dos educadores, enfatizando que estes assumam responsabilidades quanto ao desenvolvimento de uma cultura emancipatória, crítica e autocrítica, tornando, dessa maneira, o “político mais pedagógico”. Se os estudantes problematizarem seu conhecimento através deste viés, poderão, em contrapartida, tornar o “pedagógico mais político”, ou seja, mais significativo.

O valor desta reflexão compartilha perspectivas para a instrução e diferenciação da pedagogia crítica para uma pedagogia tradicional. Como resposta crítica à prática educacional tradicional, que consolidava a democracia burguesa, a pedagogia crítica decorre da lógica marxista do capital e sua estreita relação com o estado de dominação que transcorre na vida dos estudantes das diferentes classes sociais. Os estudantes, a princípio, vão à escola para aprenderem o conhecimento e habilidades específicas, fortalecendo-se a si próprios e ao grupo. A escola seria, então, uma instituição que ofereceria aparatos ideológicos e materiais para a educação dos cidadãos.

Através de sua análise, Giroux (1997, p. 25) nos diz que isto é contraditório, que as escolas, na verdade, reproduzem a sociedade mais ampla enquanto, ao mesmo tempo e ainda, contém espaço para resistir a sua lógica de dominação. Para tanto, ao invés de serem professores que assistem e aceitam esta falsa noção de que as escolas são veículos de mobilidade social e democrática, se coloquem no papel de desveladores da maneira como as escolas reproduzem, sim, “a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias”.

Giroux (1997, p. 29) classifica a escola como “esfera pública democrática”, um local profícuo para o estabelecimento de relações que possam analisar e refletir os tipos de poder que são produzidos nesta instituição. Desta maneira, o poder apresenta-se de forma dialética, podendo ser de influência negativa, mas, também, positiva. Assim, a reprodução da cultura dominante e das práticas opressivas são questões que podem fornecer informações e possibilidades de resistência e de ação contra-hegemônica para os professores que pretendem ter na pedagogia crítica transformadora seu ideal teórico-prático.

Giroux cita Freire (1997, p. 147), quando fala do significado da prática educacional transformadora:

Na visão de Freire, a educação representa tanto uma luta por significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Sua dinâmica nasce da relação dialética entre indivíduos e grupos que vivem suas vidas, por um lado, dentro de condições históricas e limitações estruturais específicas e, por outro, dentro de formas e ideologias culturais que dão origem às contradições e lutas que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades. A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social.

A concepção do professor como intelectual crítico inclui dois elementos essenciais: a reflexão e a ação, ou seja, interessa a Giroux que os professores fortaleçam, nos seus alunos, o interesse pelo conhecimento, mas, também, que estejam comprometidos com questões relevantes da sociedade em que vivemos:

[...] intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (idem, p. 29).

A importância da reflexão num processo educacional transformador tem, na práxis de Freire (reflexão-ação), um significado esclarecedor para os professores intelectuais: “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo, para transformá-lo” (FREIRE, 1987 p. 38).

Para Libâneo (2002), em suas colaborações educacionais críticas, este agir educacional reflexivo coloca, num mesmo patamar, o agir político, porque é através da análise da situação presente e concreta da realidade escolar que poderemos organizar nossa práxis enquanto professores transformadores.

Nesse sentido, os educadores brasileiros vinculados à pedagogia crítica constroem suas práticas a partir de reflexões dialógicas, incentivando um diálogo crítico para uma realidade objetiva. É relevante para o professor situar seu espaço neste contexto, pois “se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso também um professor crítico reflexivo” (LIBÂNEO *in*, PIMENTA;

GHEDIN 2002, p.76). Cabe, portanto, ao professor, realizar um trabalho que compartilhe ações “na busca de valores universais comuns” (idem, p.77).

Giroux, citando Freire (1997), salienta também a necessidade de uma prática que reflita sobre ela mesma e as conexões com a realidade social e econômica, para que estas experiências, de fato, se concretizem. A prática crítica, segundo Giroux, não pode estar restrita apenas à sala de aula ou a um estudante: deve estender-se às mais diversas realidades:

[...] como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

Nesta discussão, os teóricos críticos alertam para o sentido real da palavra crítica, para que esta venha de encontro ao seu compromisso de transformação social, “esmiuçando a escolarização com mais insistência em termos de raça, classe, poder e gênero” (McLAREN, 1997, p.194). Até mesmo o sentido da palavra transformação, em uma pedagogia crítica, necessita ser esmiuçado. Para Demo (2000), antes de transformar a pedagogia precisa transformar-se a si mesma, o que nos faz refletir sobre a importância de voltarmos para o objetivo central da Teoria Crítica, que é a auto-crítica.

Estando a crítica, de maneira crescente, relacionada ao reprodutivismo, a educação contemporânea requer uma atitude transformadora, que seja capaz de formar cidadãos críticos e participativos de uma realidade que não deixará de ser aquela mesma que é a da sua própria história e do seu próprio tempo.

Na tentativa de uma prática crítica, não podemos deixar de abordar o tema que diz respeito ao significado de emancipação para professores e alunos, considerando a necessidade de construir um caminho que possa dar consciência e valor aos seus verdadeiros lugares na sociedade.

Segundo Adorno (1995), a idéia da emancipação precisa ser inserida no pensamento como também na prática educacional, emancipação como função de esclarecimento racional, ou seja, conscientização ou libertação do ser humano de seu estado de menoridade. Para Kant (2002), a menoridade é a falta de poder ou de capacidade do homem para agir racionalmente, sem a ajuda ou a orientação de alguém.

A transgressão desse estado induz a uma auto determinação e, portanto, a uma auto-reflexão. É por esse viés que pensamos na Teoria Crítica como suporte de uma prática educacional transformadora, uma vez que, antes de crítica, ela tem que ser auto-crítica, transformando-se e transformando quem a pratica.

Trata-se de um processo que irá exigir, em muitas instâncias, uma atuação dialógica que, para Habermas (1990, p. 25), ocorre em uma ação de comunicação. Seu referencial teórico, que resultou na “*Teoria da Ação Comunicativa*”, justifica este olhar como:

[...] processos de aprendizagem que se traduzem em formas cada vez mais maduras de integração social, em novas relações de produção, que são as únicas a tornar possível, o emprego de novas formas produtivas.

Esta ação seria, assim, responsável pela tomada de consciência do professor emancipado, para que ele assuma sua autonomia perante sua prática educacional. A reflexão através da teoria de ação comunicativa, pretendida por Habermas, além de buscar um entendimento racional a nível intersubjetivo procura revelar, também, as formas de coação impostas aos agentes sociais, no caso, os estudantes, cerceando sua auto-reflexão.

De acordo com os estudos de Elenor Kunz (2003, p.36), educador que defende uma abordagem crítico-emancipatória para a Educação Física,

Ao induzir a auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação.

Compreender os mecanismos que possam, verdadeiramente, compor esta prática crítica é, ainda, muito desafiador. Quando falamos na pedagogia crítica na vertente radical de Giroux, para que se torne “um projeto político viável ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997, p.27).

Com o interesse de chamar a atenção para este olhar crítico, vemos possibilidades de relações com a prática de ensino dos professores de Dança,

para que estejam mais atentos à realidade com a qual estarão vivenciando nas escolas regulares e, desta forma, ampliando sua visão de mundo, avaliando o contexto social e as histórias de vida dos estudantes.

2.3. PEDAGOGIA CRÍTICA APLICADA À DANÇA

Quando Giroux nos abre uma perspectiva de análise crítica por meio de uma linguagem das possibilidades dentro da escola, pensamos na dança como elemento possibilitador de articulação entre Arte e Sociedade.

O significado social do ensino de Dança tem como desafio dar um novo sentido à sua tradição pedagógica, diante de um cenário que ainda a considera como privilégio de poucos, ou um repertório restrito à elite (APPLE, 1989).

Delineia-se, então, nossa preocupação e conseqüente desejo de aproveitar esta análise para se refletir acerca da Teoria Crítica como embasamento teórico de uma prática pedagógica de dança que empregue a história como uma possibilidade a ser construída, legitimando tanto valores culturais e políticos quanto estéticos e artísticos. Esta é a proposta metodológica que, com este direcionamento, apresento no próximo capítulo.

Para tanto, é essencial voltarmos às duas direções em que Giroux encaminha sua análise: a visão das escolas como esferas públicas e os professores como intelectuais transformadores, pois:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (GIROUX, 1997, p. 161).

Como referido anteriormente, as escolas, como “esferas públicas democráticas” (idem, p. 29) têm a ver com as oportunidades que os estudantes obtêm através do conhecimento, para estabelecer a relação entre significado e ação dentro de uma democracia, ou seja, “recapturar a idéia de democracia

como um movimento social baseado no respeito fundamental pela liberdade individual e justiça social” (McLAREN, 1997, p. 263).

Com o objetivo de politizar a ação educacional, o professor que se utilizar da pedagogia crítica, em sua prática escolar, deverá atingir, também, outros espaços além da sala de aula, a fim de desempenhar um papel transformador mais intenso e explícito. Nesse sentido, ressalto também a relação entre política e arte que, por meio de ações interligadas, podem contribuir para a formação de alunos conscientes de seus lugares como cidadãos de uma história.

Reforçando este pensamento, Costa (2007, p.47-48) descreve:

Arte e política, portanto não são conceitos antagônicos, como se poderia imaginar, mas necessários e complementares na história da civilização. Espera-se da política, a justiça e a felicidade dos cidadãos e nessa direção, caminham juntos política e ética. O homem se educa, se politiza, se torna cidadão fazendo arte.

A compreensão da dança neste espaço político começa com a postura do aluno-estagiário dos cursos superiores de Dança que realizam seu estágio no ensino formal. A realidade encontrada, em termos de ensino de Dança, nas escolas, muitas vezes é o resultado de muitos anos de convivência com práticas pedagógicas de cunho dominador e reprodutivo. Portanto, práticas distantes de proporcionar ao aluno uma transformação de sua existência, mudando seus referenciais, tendo diferentes visões de mundo. No caso das Artes, este domínio, até então, se dava através da disciplina Educação Artística, que requeria uma polivalência dos seus professores e onde prevalecia o ensino das Artes Plásticas em detrimento da Música, Teatro e Dança.

A orientação fornecida pela LDB 96 e pelos PCNs, citados anteriormente, foi o instrumento de ajuda e encaminhamento para práticas em Dança, no sentido de auxiliar os estagiários a aproximarem-se da realidade escolar por meio de vivências contextualizadoras em Dança, engajando-se às questões da sociedade.

Como Morandi pontua:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998) destacam que e

escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, abrindo possibilidades de apropriação crítica consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 72 - 73).

Nesse sentido, é importante refletir sobre como o professor de dança seria capaz de desenvolver a disciplina, enquanto instigador e transformador de práticas que ressaltem o não dualismo do corpo e da mente e, por outro lado, sendo a favor do poder do corpo como elemento propulsor de sua consciência, sensibilidade, responsabilidade e autonomia¹³.

A convocação do corpo, neste momento, salienta a importância de sua consciência como elemento propulsor de um pensamento em Dança que respeita e acredita no corpo inserido nas mais diversas ações da contemporaneidade.

Pesquisando o corpo que dança em vários ambientes, pondera-se sobre qual é o corpo do aluno que está no ambiente escolar. Cada corpo é um corpo próprio, resultante das diferentes atuações que lhe são impostas pela sociedade. Para perceber o corpo, em sua totalidade, é necessário um refinamento de informações anteriores que desnudem a estruturação desse corpo, quer dizer, os sistemas que interagem para o seu funcionamento desde o seu nascimento. O movimento corporal que se inicia, quando nascemos, vai se lapidando conforme vivemos. A criança adquire sua autonomia por meio de suas experimentações físicas e mentais, adquirindo mobilidade e liberdade de expressão. A descoberta e a compreensão do corpo iniciam-se pela percepção das sensações que promovem o movimento.

Segundo Bertazzo (1996, p. 41):

[...] para que o arcabouço de nosso esqueleto possa sustentar-se e ganhar expressão no espaço, montamos a estrutura óssea ligando os ossos aos outros por meio de articulações... Tomamos em seguida um grande número de músculos e, revestimos com eles os ossos. Ligamos então esse conjunto ao sistema nervoso central que exercerá comando sobre ossos, articulações e músculos pela ação... do "sistema nervoso periférico".

Observa-se, assim, que o corpo existe para o movimento e, por isso,

¹³ Através do referencial de Chauí (2000), relacionamos autonomia a condição do ser humano "definir-se a partir de suas questões lógicas, próprias, e não pela sua submissão ao poder teológico, ao poder político, ao poder eclesial, ao poder estatal".

deve-se movê-lo em todas as suas possibilidades, promovendo um equilíbrio entre estrutura mental e corporal. Pelo movimento atingimos as estruturas corporais, as quais são responsáveis pela postura corporal. É fundamental, nesta visão de postura, reconhecer no corpo do estudante o papel da escola como desveladora das diferentes histórias, visões e projetos de vida que este corpo percorre. Na formação de sua identidade, esta experiência revela um corpo conectado ao ambiente, estabelecendo, através de sua subjetividade, relações importantes com Dança e Sociedade, porque:

[...] o corpo não é só biologia, nem só cultura, nem só genética. O corpo é o resultado de sua relação com o ambiente e é isso que se chama co-evolução, pois não é só o corpo que muda e evolui, mas também o ambiente em que o corpo entrou em contato (COSTA, 2007, p. 56).

O desafio de dar ao corpo o significado essencial que ele representa, na educação, sinaliza seu entendimento por meio das influências sócio-culturais recebidas durante sua vida. Mediante o tempo e o espaço, o corpo, que ainda é livre de informações, começa a assumir uma identidade, a qual será capaz de determinar sua trajetória no meio em que vive.

Aquele corpo livre torna-se refém da realidade que, por muitas vezes, é também refém de todo o sistema, como Medina (1990, p. 65) pontua quando fala do corpo humano como um suporte de signos sociais:

Cada um é marcado, “carimbado” pelo que é a mãe e o pai; que por sua vez são marcados pelo próprio trajeto que a humanidade traçou e destinou aos dois, enquanto seres culturais e produtos de uma evolução biológica, histórica e (mais ou menos) humana. As marcas sociais já se fazem sentir desde o processo de gestação. A mãe faminta e desesperada dificilmente deixará de cravar na carne de seu filho a cruz de uma existência mais limitada.

Para o autor, o corpo passa a ser inserido no conflito entre as classes dominantes e as dominadas, deixando de ser livre para ser alienado. Só iremos compreender este corpo se pudermos entender como este corpo está dimensionado humana, histórica e culturalmente. Nesse momento, é relevante perceber que:

O corpo é apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado com projeção do social. As

instituições assumem seu papel. Como dizem, é necessária a preparação (do corpo) para o convívio em sociedade. É preciso aprender as regras sociais. Começa a divisão. Começa a educação. O corpo de criança vai sendo violado por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, “educa”. É assim que, culturalmente, se faz o nosso corpo. É assim que a sociedade o modela (MEDINA, 1990, p. 66).

Quando verifica-se a visão do corpo e reflete-se sobre o corpo que dança, na escola formal, veremos que ele acompanha os interesses da classe dominante, ou seja, o corpo tornou-se um fetiche e, portanto, mercadoria. Sendo mercadoria, manifesta-se como produto da indústria cultural, visando o consumo. A Dança, na escola, está inclusa nesse processo, ao fazer parte, na maioria das vezes, somente das programações festivas, elitizando e reproduzindo, através de coreografias, modelos de uma sociedade que privilegia a técnica consumista em detrimento da reflexão.

Freitag (2004, p. 72) defende que:

Numa sociedade em que todas as relações sociais são mediatizadas pela mercadoria, também a obra de arte, idéias, valores espirituais se transformam em mercadoria, relacionando entre si artistas, pensadores, moralistas através do valor de troca do produto.

A crítica à função mecanicista e reprodutora da dança, portanto, é fundamentada no olhar conservador e tradicionalista que a sociedade e, por conseqüência, a escola, ainda têm em relação à sua prática. Se não afirmarmos, agora, a Dança como área de conhecimento e transformadora de saberes, não teremos nossas potencialidades reconhecidas no meio educacional e social. Aproximando-se desse pensamento, Isabel Marques, professora e pensadora da Dança na Escola, chama a atenção daqueles alunos que se tornarão professores para que atentem à importância de estudos e pesquisas em suas licenciaturas. Ela afirma que:

A insipiência e a falta de valorização da licenciatura na área de dança podem estar corroborando para a perpetuação da pura reprodução de métodos e práticas de ensino de dança já existentes na sociedade brasileira e que vêm sabidamente automatizando, mecanizando, alienando e meramente treinando dançarinos (MARQUES, 2003, p. 89).

Dessa maneira, observamos que se os professores de dança não

atentarem para esta questão, irão, certamente, perder um importante campo de ação na realidade escolar. Para que possamos desenvolver uma licenciatura crítica para a Dança, nosso professor, enquanto intelectual, terá que atingir outras esferas da sociedade, no intuito de dar voz ao corpo que, por meio da dança, exprime possibilidades de liberdade e emancipação.

Isso, porém, só será possível para aqueles professores que souberem ouvir, sentir e refletir sobre o que os alunos lhes trazem, seja na aula de dança, no intervalo ou fora dos muros escolares. O que pressupõe subjetividades do aluno e do professor, onde:

Também é essencial que os intelectuais transformadores redefinam a política cultural em relação à questão do conhecimento, particularmente com respeito à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante. Para os intelectuais transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas (GIROUX, 1997, p. 31).

Quando nos referimos à construção de subjetividades, pretendemos um ensino que valorize o indivíduo que se movimenta e não somente o seu movimento. Um processo que valoriza a história de vida de cada aluno e a relação dessa história numa conjuntura social, como um eu que se consolida no relacionamento dialético do sujeito com o outro.

Medina (1999, p. 60) aponta, neste contexto, que o corpo faz sua própria história, modificando estruturas:

O mundo já não é mais estável. Clama por mudança. E a mudança só os homens podem fazê-las. Não através da "idéia pura" (descompromissada) mas da prática social. O corpo precisa "estar lá". Não há história feita só de abstrações. Não há história sem o corpo.

Essa experiência, mesmo centrada em seu valor social, oferece ao indivíduo seu momento único e particular, onde só ele é capaz de perceber e viver. O desenvolvimento da subjetividade acontece aí, na reação a fatores sociais que podem atuar propositalmente sobre estudantes tendo, na escola, um elemento capacitador de produção e de redimensionamento dessas subjetividades.

Como bem coloca Kunz (2003, p. 109):

O problema é que o papel da escola na sociedade atual é o de se interpor entre a criança e a realidade de forma artificial, dificultando assim uma aproximação real da criança com a realidade, o que permite o desenvolvimento de subjetividades submissas, preparadas para servir a interesses dominantes.

Quando o estudante entra numa sala de aula e encontra um professor de dança apresenta, na maioria das vezes, uma postura de embate que já é colonizada por objetividades que a educação tradicional, mecanicista e tecnológica, moldou. Como, por exemplo, questões de gênero ligadas ao preconceito com os meninos que fazem dança, pela mesma ser considerada uma prática feminina, e também questões relacionadas à cultura e etnia que, devido às resistências e conflitos de idéias, impedem os alunos de descobrirem-se pela dança.

Para Kunz (2000), o que é objetivo é subjetivo e o que é subjetivo também é objetivo. É fundamental, portanto, a reflexão sobre o significado do componente objetivo no campo subjetivo presente no movimento, assim como a reificação ou cristalização do movimento estereotipado. Por isso, é essencial que os estudantes, desde crianças, vivenciem uma reflexão de suas subjetividades pelo movimento através dos detalhes de suas histórias de vida, para que, posteriormente, no decorrer do tempo, esse cidadão, na medida do possível, não permita que sua subjetividade seja controlada por interesses de uma sociedade de consumo.

Nestes termos, pensamos por meio da Pedagogia Crítica o incentivo para os estagiários realizarem aulas de dança que priorizem a liberação e o reconhecimento dos corpos ao invés de somente técnicas de movimento, abrindo espaço para a vivência da corporalidade dos indivíduos e para que não sejam esquecidos os “significados individuais nas realizações humanas” (KUNZ, 2000, p. 113).

Chamamos a atenção para o papel da Escola que ainda se apresenta como civilizadora, controlando significados e formando uma subjetividade acrítica, silenciando a voz do aluno. O objetivo é instigar o professor para que ele transforme essa voz em seu objeto de trabalho, permitindo-se entender que:

Grande parte desta nova teorização social pode mostrar-se útil para

compreender-se como os estudantes formam suas construções de si mesmos e da escola através da política de voz e representação do estudante. Compreender a voz do estudante significa enfrentar a necessidade de dar vida ao domínio dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e história sedimentada; é a necessidade de construirmos e afirmarmos dentro de uma linguagem que seja capaz de reconstruir a vida privatizada e investi-la de significado, e também validar e confirmar nossa presença vivida no mundo. Daí decorre que silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente (GIROUX, 1997, p. 201).

Passaremos a evidenciar a voz e, por consequência direta, a ação do aluno estagiário em um projeto de Dança com caráter transformador e político.

Numa aula tradicional de dança, seja em escolas ou em academias, podemos ver claramente o sentido de lazer e prazer, fortificados por concepções de dança sem perspectivas críticas. Nesta categoria ainda se enquadram, também, as aulas de técnicas específicas de dança, onde a reprodução pura e simples é o objetivo do estudo.

Não queremos, desta forma, criticar demagogicamente a prática de técnicas de dança, porque acreditamos serem elas, também, formadoras inconteste de valores artísticos e estéticos; entretanto, a questão é, acima de tudo, ampliar e auxiliar a descoberta de novas conexões para a dança no século XXI, iluminando práticas que ainda se encontram distantes do seu contexto social.

Garaudy (1980, p. 183) já antecipava que:

A dança, que nasceu e cresceu nas civilizações comunitárias e que se estiolou nas civilizações individualistas, nos dias de hoje pode contribuir significativamente para a realização da síntese pela qual nossa época espera: a de uma sociedade aberta onde o comunitário não se degradasse em totalitário, nem a expressão da pessoa em individualismo, mas, ao contrário, o homem pudesse conjugar sinicamente, como numa dança bem dançada, sua dimensão social e sua criatividade em um sistema consciente de sua relatividade e aberto para o futuro, para suas profecias e suas utopias.

Para se aproximar de utopias dentro do ensino da Dança, é preciso decifrar o corpo que dança na escola, como instrumento de valorização das subjetividades e de busca da autonomia dos nossos estudantes. Tendo a Pedagogia Crítica como norteadora deste pensamento, temos como tarefa desnudar antigas convicções, como a de que a dança é própria das camadas dominantes da sociedade.

Se refletirmos, é certo que, por muito tempo a dança esteve atrelada a esta situação; mas é certo, também, que no século XX novas investigações e pesquisas enriqueceram principalmente as abordagens metodológicas de ensino, aproximando a Dança da Educação.

No Brasil, este encontro se deu, principalmente, por meio do trabalho pioneiro da bailarina, coreógrafa e educadora Maria Duschenes, que divulgou, em meados do século passado, o Sistema Laban como um elemento propulsor da Dança no âmbito educacional. Esta abordagem permite ao artista/ professor compreender, reconstruir e transformar a arte da Dança em seus aspectos coreográficos e criativos.

Rudolf von Laban (1879 – 1958), no início do Século XX, pensou uma forma de delinear uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas. Suas teorias sobre o movimento e a coreografia estão entre os fundamentos principais da Dança Moderna e, conseqüentemente, da Dança Criativa.

A análise do movimento de Laban apresenta-se por meio de quatro categorias – *Corpo, Expressividade, Forma e Espaço* –, permitindo que o sistema seja utilizado como forma de descrição e registro de movimento cênico ou cotidiano (em pesquisas de cunho artístico e/ou científico), técnica de treinamento corporal (teatro, dança, espetáculo musical), técnica coreográfica e método de diagnóstico de tratamento em dança-terapia.

A utilização desse pensamento relacionando as quatro categorias possibilita perceber e compreender a dança no que diz respeito, segundo Miranda (1979), ao seguinte:

1. O QUE SE MOVE – O CORPO – Em partes ou como uma só unidade, sua coordenação e formas assumidas durante o movimento.
2. COMO SE MOVE – A QUALIDADE – As dinâmicas ou esforços que expressam as nossas sensações, transformando-as em ações.
3. ONDE SE MOVE – O ESPAÇO – O que está imediatamente ao redor de nós (espaço individual) e o espaço físico no qual nos encontramos: sala, rua, etc. (espaço global).
4. COM QUEM SE MOVE – O RELACIONAMENTO – Pessoas que encontramos, com quem convivemos ou estabelecemos ligações.

Com base nesse sistema, Marques (1999, p.71) pontua um olhar diferenciado para o assunto, desvelando o pensamento da Dança Educativa de Laban, o qual estava:

Preocupando-se em fazer do ensino de dança um *meio* de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação objetivando uma educação essencialmente através da dança.

Esse breve olhar do processo educacional brasileiro que envolveu a teoria de Laban, na Dança, foi marcante para entendermos como ela adentrou na Escola; porém, foi a Pedagogia Crítica de Giroux e as estratégias didáticas de Elenor Kunz que viabilizaram esta abordagem crítica pedagógica para a Dança, centrada na transformação pela emancipação e pela decorrente atuação política de nossos licenciandos na escola.

Em minhas observações do Estágio, diagnostiquei que a atuação dos estagiários se mantinha restrita, no sentido de perceber que nossos alunos necessitam de um referencial pedagógico que anteceda qualquer ida ao campo de estágio. Para isso, é preciso desvelar teorias da educação desde o primeiro ano da faculdade, para que seja reforçada a didática do ensino de Dança dentro do contexto educacional. Isso porque, além da realização de aulas de dança inerentes à prática artística, as aulas, nos ambientes escolares, devem ser também fundamentadas por referenciais pedagógicos e sociais.

A formação do professor de dança pode, então, se voltar para uma docência que considere as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, para que a Dança, em si, não seja eternamente vista como uma prática elitista e de cunho unicamente físico, quer dizer, longe de uma prática artística que utiliza a cognição como elemento de valorização e justiça social. É importante que o estagiário proporcione aos seus alunos, através da cognição, um despertar de sua autonomia, pois tendo consciência de seu corpo como instrumento de comunicação, ele poderá se posicionar de uma forma livre e honesta sobre seus anseios políticos e sociais.

Kunz, por meio de sua abordagem crítico-emancipatória, defende uma prática atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

Percebe-se relações com a pedagogia de Giroux quando Kunz defende

um ensino de libertação da falsa “consciência e das ilusões objetivas”, fazendo com que os alunos percebam a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, dentre eles a Escola, levando a falsos interesses e desejos.

Kunz (2003, p. 121-122) explicita esse assunto, quando diz que:

O Ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimento” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Essa visão de mundo originária do meio circundante e regido pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mais bonito e mais correto, é formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens que os mesmos não conseguem mais distinguir entre o “sentido universal” de determinado fenômeno, fato ou coisa e o sentido para si do mesmo fenômeno, fato ou coisa.

Buscando recorrer a uma prática que não seja neutra, entendo que uma abordagem crítico-emancipatória aplicada à Dança vai estar focada no desenvolvimento de uma autonomia que produza um saber cultural, historicamente acumulado, através de um campo específico educacional e fomentada pela competência social.

Pode-se, para tanto, e cada vez mais, direcionar as práticas educacionais em Dança para o entendimento essencial entre as relações de Arte com o contexto em que vivemos.

Assim sendo, retomo uma linha de pensamento que conduz à teoria da ação comunicativa de Habermas pela visão de Kunz (2003, p. 41), na qual “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico”.

Vê-se, aqui, a necessidade da reflexão e da comunicação em uma sala de Dança, não desconsiderando a obviedade do agir comunicativo do corpo, mas chamando atenção para a comunicação verbal. Isso porque raramente as vozes dos alunos são ouvidas numa aula de Dança, e seria uma ação adicional agregarmos a força da linguagem verbal à linguagem não verbal, como forma de auxílio ao aluno que precisa falar, comunicar e dividir com seus colegas o processo que envolveu sua experiência artística.

Por isso, através da observação e da análise do Estágio Supervisionado em Dança, proponho uma reflexão do caminho a ser trilhado

para práticas fundamentadas na comunicação, como veremos por meio da experiência e do resultado deste trabalho, relatados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - APLICAÇÃO METODOLÓGICA CRÍTICA PARA A DANÇA NA ESCOLA

Acreditamos que discutir a questão da dança como comunicação, ajuda os alunos a diferenciar o movimento com intenção comunicacional, do mero movimento mecânico, ampliando assim o conhecimento sobre esta forma de arte. (Juliana)

A importância de se pensar o estágio supervisionado por um prisma da comunicação faz-nos investigar como o “agir comunicativo” pode interferir na prática de Dança, para que haja, de fato, um trabalho voltado ao entendimento entre arte e realidade social.

Falarei do agir comunicativo quando as ações dos agentes envolvidos são coordenadas não por meio de cálculos egocêntricos de sucesso, mas por meio de atos para se alcançar entendimento. No agir comunicativo, participantes [...] prosseguem seus fins individuais sob a condição de que podem harmonizar seus planos de ação com bases em definições em comum (HABERMAS *apud* BANNELL, 2006, p. 82).

Segundo Kunz (2003, p. 37), além do ensino ser um processo racional, organizado e sistematizado, “pressupõe a interação social e exige competência por parte dos alunos e do professor, para conduzir o ensino democraticamente de acordo com a situação, o conteúdo, o contexto e o grupo”. Desta forma, o uso da linguagem seria um parceiro indispensável para o resgate de entendimento entre alunos e professores, ou vice-versa.

O que marca a principal diferença no agir comunicativo é o fato de que o mecanismo de coordenação da ação é um processo discursivo para se alcançar um entendimento mútuo. Assim, o agir comunicativo é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo (HABERMAS *apud* BANNELL, 2006, p. 48).

Para que o estagiário possa desenvolver esta prática é preciso introduzir a comunicação como elemento imprescindível, porque “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e

desencadeia iniciativas do pensamento crítico” (KUNZ, 2003, p. 41).

O exercício da palavra é o fio condutor de um ensino crítico-emancipatório, no qual os alunos possam ser capazes de ler, falar, criticar e, conseqüentemente, ouvir de outro aluno sobre seus cotidianos, possibilitando uma ação de autonomia e de um agir social.

Realizar um movimento, no entanto, sabendo o porquê e para quê desse movimento e, assim, unindo reflexão e comunicação, é uma estratégia de conexão entre aluno e professor.

Isto significa que o professor deverá promover o “agir comunicativo” entre seus alunos, possibilitado pelo uso da linguagem, para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo, da interação para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências, e agir de acordo com as situações e as condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura (KUNZ, 2003, p.122 – 123).

Enfatizando a reflexão e a comunicação, a metodologia de Kunz (2003), denominada “transcendência de limites”, torna-se um referencial para uma transposição de situações pedagógicas, no caso, da pedagogia crítica emancipatória para o estágio de dança.

Para Kunz, são três as fases em que o professor deverá desafiar seus alunos na busca da transcendência de seus limites:

- Que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos;
- Que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender;
- Por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam (KUNZ, 2003, p. 124).

Desfrutando desta abordagem e traçando um paralelo com as atividades desenvolvidas na Dança, podemos verificar que se incluirmos este aporte da ação comunicativa pela linguagem verbal poderemos assegurar um conteúdo de Dança na escola pautado na própria reflexão e na fala das investigações corporais, como uma vertente dos processos de crítica e auto-

crítica com o objetivo de contextualização das idéias dos alunos.

O corpo humano, na contemporaneidade, é multifacetado e híbrido, conectado aos diversos canais de comunicação. A fala é o canal que propicia uma compreensão mais imediata, auxiliando o corpo a se expressar de uma forma mais ampla. Quando o aluno fala sobre suas experiências corporais, ele tem mais chance de expressar suas idéias, argumentando e criticando de forma a construir relações internas e externas ao seu domínio.

Direcionar o estagiário para uma docência de dança que inclua a linguagem verbal é criar condições para que ensine a arte da dança a seus alunos por meio da comunicação corporal, mas, também, através da fala, da leitura, da interpretação e da crítica das experiências vivenciadas na disciplina Artes, na linguagem Dança. Foi marcante, para a evolução dessa concepção, o depoimento da estagiária, que nos diz:

- o mais surpreendente foi ler o que os alunos escreveram sobre as aulas. O que mais encontramos foram alunos que gostaram muito de ver esse jeito diferente de estudar a dança e que nunca imaginaram que dança poderia ser desse jeito, muitos queriam aprender um tipo de dança (hip hop, dança clássica, jazz) e apesar de ser uma proposta diferente, eles nos receberam muito bem. A maioria falou que gostaria de ter mais aulas de dança, isso foi gratificante como resposta de nosso trabalho. Um garoto de sexta série disse uma frase que acredito que fecha o que gostaríamos de deixar para esses alunos “gostei de ver o outro lado das pessoas” (Loana).

A importância dessa dimensão para a Dança aplicada na Escola está em seu caráter emancipatório e político, articulada às questões da Sociedade Contemporânea. Desta forma, “professores transformadores” de uma prática voltada para teatros, para os ambientes escolares e para os lugares onde a função social da Dança esteja voltada para emancipação e igualdade de condições num contexto social.

Como Giroux (1997, p. 2003) preconiza:

Queremos remodelar a educação docente como projeto político, como uma política cultural que defina os professores em formação como intelectuais cuja vontade estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se e aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e a justiça social (GIROUX, 1997, p. 203).

Através, então, da comunicação e da reflexão veremos como o estágio

foi encaminhado a partir deste pensamento.

3.1 ESTUDO DE CASO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DANÇA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

O trabalho de Dança desenvolvido pelos estagiários da FAP abriu caminhos para discussões sobre o que seria um conteúdo pedagógico para a linguagem da Dança, na disciplina Artes.

Essa linha de investigação e reflexão, fortificada, a princípio, pelos referenciais de Rudolf von Laban e Isabel Marques, é responsável por uma atuação diferenciada e desafiadora no ambiente escolar. Isso porque a escola não conhece e, muitas vezes, não acredita no trabalho que não seja somente centrado na reprodução de passos e técnicas de Dança.

Este estudo de caso, no entanto, além de buscar referenciais artísticos pedagógicos, traz à tona outros entendimentos entre a Arte e a Educação, lembrando que a diversidade de corpos e realidades existentes na escola não permite uma ação unívoca do movimento, como se a teoria e a prática não necessitassem estar em constante conexão com o contexto social.

Neste sentido, Marques (1999, p. 88) indaga:

Pergunto-me também se hoje as propostas educacionais de Laban seriam ainda – se algum dia foram – apropriadas a *qualquer* cultura, classe social, raça, etnia, gênero e principalmente aos diversos corpos/movimentos existentes e construídos em/por nossas sociedade. Seu trabalho, na realidade, poderia ser entendido hoje como *uma* das múltiplas vozes do mundo da dança e da educação.

Isso nos faz refletir sobre a necessidade permanente de avaliação e atualização da nossa atuação, se quisermos, realmente, transformar o ensino da Dança. Nesse momento, os aportes teóricos de Habermas, Giroux e Freire promoveram uma aproximação especial, para o que seria, posteriormente, um encaminhamento para uma prática pedagógica crítica emancipatória.

Colocar frente a frente a teoria com a prática é, numa primeira fase, algo imprevisível e desafiador. Quando o aluno estagiário se depara com a turma ocorre o instante *mágico*, no qual teoria e prática se entrelaçam para,

finalmente, pelo exercício da aprendizagem, transformar as perguntas em respostas.

Com o pensamento de não propriamente instituir uma metodologia de Dança para a Escola, reafirmamos nosso objetivo de fornecer um suporte reflexivo para a teoria e a prática dos estagiários, que poderão desenvolver um trabalho mais abrangente, no sentido do conhecimento e da comunicação.

A visão do professor de Dança como um “intelectual” (GIROUX, 1997) advém da observação de que a teoria e a prática artística específica, quando relacionada à cognição e reflexão, é capaz de contribuições extremamente significantes para o ensino crítico e problematizador. Nesse caminho, o professor de dança é levado a se manifestar, dar opiniões como profissional que “também” é responsável, juntamente com professores de outras áreas por uma formação crítica e participativa de seus alunos, em todos os âmbitos da sociedade.

[...]o papel de intelectuais transformadores, os quais deliberadamente empreendam a prática socialmente transformadora em oposição ao exercício, sob a aparência de neutralidade política, da inteligência misteriosa ou conhecimento especializado (GIROUX *apud* FREIRE, 1997, p. xviii).

Diante de tais reflexões, iniciamos a descrição da experiência do estágio no curso de Dança, optando por relatar o universo específico que os licenciandos da FAP escolheram para melhor embasar esta ação pedagógica.

Foram vinte e um estagiários (Apêndice 1), de 18 a 29 anos, que trabalharam em nove duplas e um trio. O campo de pesquisa foi constituído por dez (10) escolas do município de Curitiba/PR que, por meio de um convênio entre a FAP e a Secretaria Municipal de Educação, se disponibilizaram, entre os meses de março e junho de 2007, a participarem do estudo.

O grupo, em sua maioria, realizou o estágio comparecendo às escolas uma vez por semana, durante um único período, matutino ou vespertino, passando por várias turmas por exigência das escolas, que achavam importante todas as turmas desfrutarem daquela oportunidade. Com exceção de uma dupla que compareceu duas vezes por semana, durante um bimestre e realizou o estágio somente em uma terceira série.

Pelos debates posteriores às aulas, percebemos que este último

encaminhamento é interessante para a escola; porém, para os estagiários ficou evidente que a dupla que pôde realizar o trabalho somente com uma turma teve chances de desenvolver muito melhor todo o projeto do estágio, seja por ter tido maior acesso às informações repassadas pelos estagiários aos alunos ou vice-versa, ou seja, pela resposta que estes obtiveram das crianças e adolescentes.

As aulas variavam de 45 minutos a 1 hora e 30 minutos quando essas eram geminadas, dependendo da escola, e cada aula era ministrada por um estagiário, sendo que o outro(s) apoiava seu colega com relação à disciplina e à utilização de materiais.

As escolas para a realização dos estágios (Apêndice 2) foram de livre escolha dos licenciandos, sendo que, desta vez pela necessidade específica do projeto estavam situadas em sete regionais da cidade, sendo sete escolas de 1ª a 4ª série e três escolas de 5ª a 8ª série, contemplando alunos de diferentes níveis sócio-econômicos.

O Estágio no Ensino Fundamental é parte integrante das 300 horas destinadas para o estágio como um todo, ou seja, 120 horas para o 3º ano e 180 horas para o 4º ano. Ressaltamos que 300 horas correspondem ao número de horas do currículo antigo do Curso de Dança da FAP; porém, para o novo currículo já estão sendo implantadas as 400 horas determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

Para o Ensino Fundamental há a obrigatoriedade, pela regulamentação dos estágios dos cursos de licenciatura da FAP, de um período de até cinco horas para caracterização da realidade escolar, sendo 15 horas para a observação, cinco horas para laboratório/possibilidades de atuação, um período de até dez horas para estudos em relação ao projeto de estágio e um período de 20 horas para as atuações em sala de aula (regências). Além desta carga, contabilizaram-se também 30 horas para referenciais teóricos, incluindo discussões para a realização e aplicação do projeto na escola. No ano de 2007, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi alterada a carga horária para 15 horas de caracterização da realidade escolar. O restante das horas para o 3º ano foram divididas entre o ensino especial e o ensino em diferentes comunidades, entre elas: hospitais, asilos, empresas, etc. A turma do 4º ano, trabalha com o Ensino Médio e as técnicas profissionalizantes (ballet clássico e

dança contemporânea) na Escola do Teatro Guaíra.

Para a realização do estudo de caso, introduzimos, nesse período, os estudos da Teoria Crítica da Sociedade e, conseqüentemente, a Pedagogia Crítica, como um aporte filosófico e sociológico para o estágio.

Esses estudos foram baseados em textos de Freitag sobre os pensadores da Escola de Frankfurt, em especial Habermas, e a pedagogia radical de Giroux, além da obra de Paulo Freire, que também é estudada em outras disciplinas. Após leituras de textos, refletíamos de que forma esse tipo de pensamento seria relevante para a Dança que seria aplicada na Escola. Por isso, a necessidade de um questionário semi-estruturado (Apêndice 3 e 4), o qual foi aplicado antes e após a adoção dos referenciais da Teoria Crítica, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa.

O pesquisador tem que aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados ou dos documentos a serem analisados. Isso é importante porque o discurso expressa um saber compartilhado com outro, do ponto de vista moral, cultural e cognitivo (MINAYO, 1998, p. 222).

Para obter informações, as perguntas do questionário aplicado antes dos estudos sobre Teoria Crítica estavam direcionadas para o tempo em que a Dança fazia parte de suas vidas e a importância da Dança no Ensino Fundamental, e também se os estagiários tinham alguma idéia de como a Dança e a Teoria Crítica poderiam se relacionar diante das questões da sociedade contemporânea.

Já as perguntas feitas após o estágio, por se tratarem de um pensamento bastante reflexivo, foram formatadas em quatro fatores: descrição (o que se está fazendo); informação (que significado tem o que se está fazendo); confronto (como chegar a ser ou agir desta maneira) e reconstrução (como poderia fazer as coisas de um modo diferente). Todos estes elementos, apresentados por Libâneo (1997, p. 67), foram abordados no estágio através da aplicação da Teoria Crítica no Ensino Fundamental.

Apesar do estágio da licenciatura ser direcionado apenas para a 5ª série em diante, em conformidade com a formação profissional exigida pela LDB 9394/96, que será discutida a seguir, optamos pelo trabalho de 1ª a 4ª série também, por acreditarmos que a Dança proporciona a percepção e o

desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas durante todas as fases da vida.

Para Laban (1990), a capacidade das crianças para realizar movimentos similares aos da dança seria uma forma inconsciente de descarga e um exercício introdutório no fluxo de movimento, reforçando suas faculdades naturais de expressão. Caberia às escolas cultivar essa capacidade nas crianças, proporcionar a consciência de alguns princípios que governam o movimento nos jovens, desenvolver a expressão criativa e preservar principalmente a espontaneidade do movimento, mantendo-a para a vida adulta (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p.80).

A relação estabelecida com as propostas da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba se deu a partir da constatação de que as suas Diretrizes Curriculares do Ensino da Arte apontam para fundamentos teórico-metodológicos, que acredito serem semelhantes, significantes e transformadores para a Dança.

Diante de diversidade cultural que permeia o mundo contemporâneo, é necessário repensar um ensino da arte que propicie ao estudante o desenvolvimento do pensamento estético voltado a essa diversidade de forma a promover o pensamento reflexivo não só em relação às formas artísticas, mas também no sentido de compreender as relações da produção artística e cultural como produto das relações sociais e da individualidade do artista (CURITIBA, 2005, p. 87).

A aproximação com as escolas municipais de Curitiba também trouxe diversas colaborações para os alunos da FAP, possibilitando-lhes constatar de forma fidedigna a realidade do ensino de arte na escola pública.

Em um total de 171 escolas, somente 11 oferecem o Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries; portanto, são 160 escolas de 1^a a 4^a séries, onde não existe a obrigatoriedade prevista pela LDB 9394/96 de que os professores possuam formação de nível superior.

De acordo com o Art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Percebeu-se, dessa forma, a grande dificuldade do ensino de Artes, mesmo quando existe a possibilidade de contar com algum profissional graduado nessa área. Na maioria das vezes, o professor é licenciado em Artes Plásticas, Música, poucas vezes em Teatro e raramente em Dança; portanto, direciona o ensino para a sua formação de base, por ser mais cômodo. Em outro caso, o próprio professor de Artes não assume essa disciplina por “dar muito trabalho” ou que terá que “arrastar as carteiras” para experimentar outras vivências em Arte. Então, fica mais fácil ser apenas o professor regente de uma turma e não professor de Artes de várias turmas.

Diante de tantas dificuldades, a Secretaria Municipal de Educação tem feito um trabalho de capacitação que é de grande relevância para aqueles profissionais que, embora não tenham uma graduação em áreas específicas de Arte, consideram-na como disciplina dotada de um conteúdo indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Para tanto:

No desenvolvimento do trabalho pedagógico, o professor deverá elaborar objetivos, conteúdos e critérios a partir dos eixos propostos neste documento, observando sempre o conceito de cultura abordado. Deverá considerar ainda dois aspectos fundamentais: a realidade, compreendida como necessidade da turma e o cotidiano; e a ampliação do repertório do estudante, através do conhecimento da arte elaborada pelo homem na construção da sua humanidade (CURITIBA, 2005, p. 92).

Após o término das regências, surgiram vários questionamentos e discussões sobre o resultado das experiências do estágio, tendo como ponto principal a introdução da Pedagogia Crítica e o valor deste trabalho de dança na realidade escolar.

O conceito da hermenêutica-dialética (MINAYO, 1998), para o tratamento dos dados da pesquisa, auxilia a compreensão da ação do estágio, tendo sido possível, desta forma também, constatar novamente o poder da linguagem como elemento fundamental para o relacionamento da Arte com a Educação e a sociedade. Segundo Gadamer (*apud* MINAYO, 1998, p. 220):

A hermenêutica é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos: “ser que pode ser compreendido é linguagem”. Portanto, a linguagem constitui o núcleo central da comunicação: a linguagem ordinária do homem comum no seu dia-a-dia.

No próximo capítulo, apresento, então, os dados resultantes da experiência da Teoria Crítica aplicada à Dança no Ensino Fundamental, desenvolvida pelos estagiários do Curso de Dança da FAP.

3.2. A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Foi por meio do uso da linguagem e do referencial da Pedagogia Crítica que foram examinadas as cinco categoriais de análise evidenciadas nas práticas dos licenciandos, em seu estágio. Foram elas: **contexto social, postura crítica, reflexão, comunicação e transformação** da ação da linguagem Dança, na disciplina Artes no ambiente escolar.

Sobre **Contexto Social**:

O constante apelo para que os licenciandos observassem as características do contexto social em que iriam atuar fez com que as práticas de Dança fossem intensamente conectadas ao conteúdo da disciplina Artes, no Ensino Fundamental, sobretudo, voltado à realidade da sala de aula trabalhada.

Segundo Freire (1987, p. 101), é importante pensar que o estudo da prática escolar, "... não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade".

Portanto, o período de observação na escola foi fundamental para que os licenciandos percebessem quais seriam os sujeitos de suas práticas e investigassem como poderiam realizar uma aula de Dança, compreendida dentro daquele contexto.

Como a estagiária afirma:

- A dança questiona e interage com o contexto social, pois é impossível dissociá-la do local, ambiente onde está inserida (Thamy).

Considerando os conteúdos artísticos específicos do currículo, foi surpreendente como os estagiários conseguiram intermediar o que antes era investigado como movimento pelo movimento, sem reflexão sobre a razão desse movimento e a importância da percepção desse processo nas distintas

realidades.

- A contextualização da realidade e da sociedade na proposição de temas, por exemplo, como o fator tempo, influencia nossas atividades cotidianas, ampliando a visão de mundo (Thabata).

Em outra situação, uma estagiária afirma que a aplicação da Dança no Ensino Fundamental se torna importante à medida que:

- faz links com o cotidiano, permitindo que as crianças tragam suas vivências, não impondo uma dança ou uma arte pré-estipulada (Déborah).

Reforçando ainda mais essa idéia, outra estagiária salienta que o contexto social é considerado:

- trazendo a própria vida dos alunos para dentro da aula de dança, de forma com que eles mesmos se questionem e criem seus próprios pontos de vista (Anne Marie).

Outro aspecto importante, quando há uma mediação com o contexto, apresenta-se na valorização individual daquelas crianças diante o seu grupo social. A descoberta e o conhecimento do seu corpo fazem com que tenham uma visão mais abrangente do seu valor enquanto indivíduo participante de uma sociedade.

- Através da dança, o indivíduo acaba conhecendo o funcionamento de seu organismo, identificando a utilização da dança em seu cotidiano, encontrando a si próprio como produtor de conhecimento, seja ele qual for, tornando-se crítico, não só na dança, mas na sociedade em que ele está inserido (Loana).

Como estamos abordando questões cotidianas da educação, enfatizamos o trabalho de Freire (1987), quando utiliza a expressão “temas geradores” para constituírem a expressão da realidade também nas aulas de Dança.

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém, em si, a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1987, p. 93).

Com esse conceito de tema gerador, cabe ao licenciando identificar e valorizar as várias relações que a Dança pode estabelecer com a Escola e a realidade social, e de que forma a metodologia de suas aulas poderá mantê-las. Dentro dos vários contextos encontrados pelos estagiários nas escolas, os principais temas geradores que clarificam o entendimento entre práticas de Dança e questões sociais foram:

- 1º) a importância do toque corporal para substituir a agressão verbal e não verbal (violência urbana);
- 2º) a construção de relações afetivas com o próprio corpo e o corpo do outro;
- 3º) o aprimoramento da concentração a partir da Dança, estendendo as demais disciplinas (já que, neste momento, a concentração é afetada pela falta de alimentação adequada, pobreza, desvios emocionais);
- 4º) contextualização da história da Dança através de elementos contemporâneos da Educação;
- 5º) percepção do movimento como forma de comunicação (relações do sujeito com o mundo);
- 6º) desenvolvimento da criatividade e consciência corporal ;
- 7º) o trabalho com fatores de movimento (Laban), relacionando-os ao dia a dia dos alunos.

Observando a qualidade ou dinâmica do movimento, caracterizada pelos fatores TEMPO, PESO, FLUXO e ESPAÇO, analisados por Laban (1978), pontuo práticas em que os estagiários instigaram seus alunos usufruindo destes conteúdos.

Geralmente, para as séries iniciais, é escolhido pelos estagiários somente um fator de movimento, para que as crianças entendam de uma forma mais objetiva e didática. Isso implica em que, a partir da 4ª série, quando as crianças já apresentam um nível de entendimento mais complexo, opta-se pela junção de fatores.

Com o objetivo de vivenciar o TEMPO e o PESO, por exemplo, foram propostas atividades de improvisação para a 7ª série, nas quais os alunos criam movimentos conforme a realidade que os cerca, como movimentos rápidos (fugindo da polícia) e lentos (um filme em câmera lenta) ou movimentos

pesados (soldados marchando) e leves (bailarina). Percebemos, aqui, o quanto de seus cotidianos fazem parte dos movimentos criados, fortalecendo, desta maneira, a necessidade do estagiário estar conectado às questões sociais de seus alunos para propor discussões e entendimento do porquê desta prática.

Destaca-se que a vivência destes conteúdos faz parte de uma aula organizada didaticamente com introdução (aquecimento corporal), desenvolvimento (conteúdos específicos) e finalização (discussão e reflexão). A criação, portanto, através das improvisações, levam ou não a coreografias, sendo o mais significativo neste processo a reflexão que os estagiários realizam com os alunos sobre a razão deste trabalho. Para isso, são utilizados depoimentos e tarefas de observações dos conteúdos de aulas feitas pelos alunos, em suas atividades diárias, para que eles percebam, efetivamente, o valor do trabalho corporal como parte integrante de sua formação enquanto cidadãos.

Esta metodologia de trabalho pode ser referenciada por meio dos estudos de Ivaldo Bertazzo que, em 1975, cria a Escola de Reeducação do Movimento. Com o objetivo de proporcionar ao aluno a “presentificação” de seu aparelho corporal, seus ensinamentos ampliam a consciência, a autonomia e a estrutura própria do movimento, assentadas nas experiências vividas.

Nos relatórios dos estagiários fica evidenciada a rede de relações que seus alunos traçaram pelo estímulo de uma prática em dança articulada ao dia-a-dia da escola, e isto:

[...] também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 163).

A estagiária reafirma:

- O cotidiano deve ser lembrado, é muito importante e faz com que os alunos compreendam e relacionem o assunto que está sendo desenvolvido com suas vidas, pois são tudo uma coisa só e não devem ser tratados como distintos (Carolina de Nadai).

Diante da importância do contexto social para a elaboração das aulas de dança, a educação engajada numa Pedagogia Crítica, portanto, indica que

“nós temos responsabilidade não somente pela maneira com a qual agimos individualmente em sociedade, mas também pelo sistema no qual participamos” (McLAREN, 1977, p. 196), incluindo a arte da Dança como integrante deste grande sistema em que diferentes corpos, em diferentes realidades culturais, podem se organizar e explorar formas democráticas de viver.

Sobre **Postura Crítica:**

O pensamento crítico foi ponto chave durante todo o estudo de caso porque, ao almejarmos educadores críticos, questionei:

... como e por que o conhecimento é construído da maneira como é e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras claramente não são (McLAREN, 1997, p. 202).

Os entendimentos críticos sobre o valor da Dança, para a sociedade, ressaltam a necessidade dos questionamentos para o ensino que, primordialmente, enfatiza movimentos estereotipados e de reprodução, mantendo uma “colonização técnico-instrumental” (KUNZ, 2003, p. 121); que em outras palavras, seria uma questão de como descolonizar os corpos para a Dança.

Distante de investigações artísticas, que expressam as qualidades da Dança enquanto linguagem das várias possibilidades do movimento corporal, introduzimos a Teoria Crítica de forma a:

- possibilitar uma visão crítica e consciente das questões mundiais, ao mesmo tempo que estão aprendendo dança. É um dos desafios metodológicos da contemporaneidade (Leandro).

Para encarmos tais desafios, os estagiários abordaram as experiências de vida dos alunos, como forma de entender a Dança na Escola como uma prática que auxilia na formação da cidadania, revelando valores que legitimam a função crítico-social dos professores enquanto intelectuais (GIROUX, 1997).

Atuando desta maneira, o professor de Dança:

- Ajudará a criança a crescer e desenvolver-se com uma mentalidade crítica, avaliando a situação político-social em que vive, não apenas negando a dominação social, mas refletindo acerca das imposições, leis e decisões tomadas por seus governantes (Antero).

Olhar a Dança por esse ângulo propiciou aos estagiários uma visão diferenciada da educação pela Arte, na qual a conscientização e o entendimento do que se faz e de como seus alunos fazem torna-se parte integrante e real da escolarização.

Segundo Giroux (1997, p.162):

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democrática.

De acordo com essa idéia, os licenciandos acrescentam, ainda, que o pensamento crítico estará:

- Compreendendo o ensino de forma política e cultural. Para que pedagogia e teoria crítica sejam aplicadas, o professor deve ter uma compreensão de ambos. Dar noção a eles de onde parte o movimento, qual sua função, qual seu porquê, qual a importância daquilo na vida dele (Carolina de Nadai).

Pela necessidade de desconstruir os modelos que aprisionam corpos que dançam, os estagiários confirmam a importância da:

- análise de fatores criativos da Dança, do que leva ou do que o artista propõe numa composição e investigação de padrões culturais artísticos, dialogando com a turma conceitos teóricos e ajudando-os a formar uma opinião crítica e analítica sobre o que é dança e o que vê dançando, refletindo o porquê das coisas (Thais).

Assim, o ensino, através da concepção crítica, colabora no sentido de “abrir os olhos” dos novos educadores, para que propiciem condições de mudança e transformação no ensino de Arte, ensinando seus alunos a apreciar, refletir e distinguir aulas de dança que tenham um significado, diferente daquelas que somente reproduzem modelos já existentes.

Os estagiários promoveram:

- O conhecimento da arte, de sua história, formando pensamentos críticos acerca dela e acerca do mundo, consumidores e apreciadores de arte, não determinados apenas pela indústria de massa (Thabata).

Para a articulação da visão crítica, os licenciandos têm a tarefa essencial de refletir e de serem fiéis aos seus propósitos, encarando sua prática como uma atividade rotineira de profissionais que assumem a responsabilidade de educar cidadãos livres e críticos.

Sobre **Reflexão**:

Todo ser humano possui a capacidade de reflexão, porém, em diferentes graus, que variam em função de sua trajetória histórica e política.

[...] é importante que se diga, antes mesmo de começar, que toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico (GHEDIN *in* PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 130).

O modelo de formação para professores fundamentado na reflexão, segundo Schön (2000), possibilita que educadores reflitam sobre suas práticas, ou seja, questionem e problematizem suas ações; é a reflexão sobre a reflexão na ação.

A tradição pedagógica da Dança ainda insiste em ações educacionais baseadas em regras pré-determinadas. Estas ações dificultam a relação horizontal (dialógica) professor-aluno e esquecem do caráter plural que estas possuem, pois, ao incitarmos novos fazeres pelo corpo, estamos colaborando para que crianças e jovens desenvolvam suas capacidades sensoriais e críticas.

Refletir o fazer pedagógico se torna imprescindível para a educação crítica na medida em que:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade (FREIRE, 1987, p. 128).

Na realidade escolar, o estagiário seleciona e debate conteúdos artísticos do cotidiano. Porém, para que esse encaminhamento seja focalizado para a ação-reflexão, deveria ser realizado:

- de um modo que instigasse o indivíduo a refletir sobre o cotidiano e a agir de forma crítica nesse cotidiano. Dessa forma estaríamos construindo “seres pensantes”, desde a base da educação (ensino fundamental), ou seja, estaríamos construindo cidadãos de opinião desde cedo (Anne Marie).

Para enfrentar o desafio de tornar a aprendizagem mais significativa, é necessário pensar o que está em torno dela, as diferentes informações das diferentes realidades e, conseqüentemente, dos diferentes corpos nos diferentes grupos. A reflexão é a expressão da teoria que se transforma em prática, ou seja, promove a ação e, por conseqüência, mudanças no indivíduo em relação ao coletivo. Na prática, a reflexão numa aula de Dança começa quando o aluno pensa e se relaciona com seu próprio corpo para, em seguida, apreciar o movimento de outro colega, iniciando outra movimentação por interferência do que ele observou.

Este processo foi perceptível nos estágios, considerando o relato de uma das estagiárias:

- As informações devem ser inseridas aos poucos, a partir do que já existe no repertório de vida dessas crianças, e a partir disso a criação de novas idéias e possibilidades surgirão, trabalhando seus potenciais de criação, reflexão, auto-expressão, cultura e pensamento estético, tanto como indivíduo particular como indivíduo dentro de um grupo (Loana).

A ação-reflexão numa aula de Dança vem colaborar, também, no sentido de incentivar as crianças e os jovens a refletirem sobre o que fizeram e serem capazes de dar retorno para os estagiários sobre o que realmente aconteceu com seus corpos e seus “olhos”, enquanto fruidores do movimento. Para isso, é importante que:

- A reflexão e não apenas a prática de algum tema, mostrando aos alunos que nem tudo parece ser o que é, ou seja, que tudo é relevante dependendo da situação. Este foi um ponto bem discutido durante o estágio, salientando assim a questão não apenas da reflexão, mas do respeito pela idéia alheia, fundamental nas discussões e apreciações em Arte (Thais).

A reflexividade é, cada vez mais, um objeto de estudo da Pedagogia em relação à formação de professores. Segundo Libâneo (*in* PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 69), é necessário que o professor reflita sobre sua ação de ensinar, quer dizer, “tomar consciência da ação, tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz”.

Na busca por elementos que efetivem estas ações, a reflexividade, dentro da Pedagogia Crítica, se coloca como uma concepção de ensino estimulando o professor para que ele:

[...] trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas numa palavra faça pensar... (LIBÂNEO *in* PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 71).

Em outras palavras, a reflexividade do professor de Dança contribui para que ele não desenvolva práticas com visões reducionistas, e sim, proponha a si mesmo e ao seu aluno um pensar sobre a prática, ou um “ensinar a pensar”¹⁴. Porque, mais do que transmitir informações, precisamos ampliar as possibilidades de conhecimento do aluno no sentido de, propiciar-lhe autonomia e auto-determinação.

Partindo deste encaminhamento, o professor estagiário, portanto, necessita ampliar sua metodologia, no sentido de compartilhá-la com o cotidiano de seus alunos, associando o saber-fazer ao saber-agir.

Segundo Libâneo (*in* PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 77), esta metodologia deve ir:

[...] além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns.

É a Dança que ultrapassa fronteiras, incentivando pessoas a descobrirem seus corpos dentro de suas singularidades, compartilhando-as com as singularidades dos outros.

¹⁴ Ensinar a pensar: expressão atribuída à teoria histórico-cultural (Socioconstrutivismo) de Lev Vygotsky, que a escola é uma mediação cultural de significados.

Sobre **Comunicação**:

A abordagem da comunicação como elemento fortalecedor das ações sociais, segundo a concepção do agir comunicativo de Habermas, permite-nos compreender que “o entendimento mútuo por intermédio da linguagem é considerado um mecanismo que coordena a ação entre indivíduos” (BANNELL, 2006, p. 47).

A análise do poder da comunicação, na práxis da Dança, decorre da necessidade de conhecermos nosso corpo e da capacidade de transformar esse conhecimento numa troca de informações e, conseqüentemente, em aprendizagem. Portanto, a cognição e a prática investigativa de criação de movimentos propiciam à criança e ao jovem, identificar suas potencialidades e compreender o lugar na realidade em que vive.

Nesse processo, quando introduzimos a fala o professor tem a possibilidade de escutar a voz do seu aluno, construindo, assim, mecanismos de comunicação que complementarão a linguagem corporal.

Segundo Giroux (*apud* MCLAREN, 1977, p. 251):

A voz é um conceito pedagógico importante, porque alerta os professores para o fato que todo o discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte do seu significado deriva da interação com os outros. Apesar do termo voz referir-se a um discurso interiorizado, privado, tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isto é, nos símbolos, narrativas e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece.

Como num ato de inter-relação, a linguagem verbal articula-se com a linguagem corporal no sentido de oportunizar a participação de alunos com dificuldades de expressão e comunicação, porque

[...] ao comunicar algo, há sempre deslocamento: de dentro para fora, de fora para dentro, entre diferentes contextos, de um para outro, da ação para a palavra, da palavra para a ação e assim por diante (GREINER, 2005, p. 131).

Desta forma, as estagiárias concluem que:

- A comunicação e o relacionamento dentro da dança são inevitáveis. Como professora tenho o ideal de passar informação aos meus

alunos e que eles consigam codificá-las, transformando-as em aprendizado. Desta maneira, serão cidadãos conscientes e capazes de discernir e analisar criticamente não só a dança, a arte, mas o mundo em que vivem (Carolina de Nadai).

- Para os alunos, a dança passou a ser reconhecida também como meio de comunicação e eles adquiriram um conhecimento sobre a importância da arte e seus benefícios (Caroline Martins).

Segundo a bailarina Martha Graham, o corpo fala o que as palavras não conseguem dizer. Concordamos com esse pensamento, sabendo que a linguagem corporal é capaz de transcender qualquer palavra; porém, manifestar-se pela linguagem é um recurso pedagógico que permite ao ensino de Dança, no ensino formal, obter condições de análises bastante pertinentes para a formação dos alunos.

Quando o aluno fala sobre a experiência do movimento, ele consegue entender o processo da investigação para a criação. Isso também faz com que os outros alunos reflitam sobre o que viram e troquem informações sobre seus processos.

- É nítido como os alunos têm esta forte necessidade de comunicação por outras vias e o quanto identificam-se com a idéia, mesmo muitas vezes achando que não estavam fazendo dança (Thabata).

Para Kunz (2003, p. 42), é importante que o uso da linguagem ultrapasse a “fala comum” como forma de discurso, porque é através do discurso que Habermas diz serem partilhadas de forma igual as chances dos sujeitos, no caso os alunos quando expressam suas idéias, intenções e sentimentos. O agir comunicativo instala uma relação de reflexão sobre o “mundo da vida”¹⁵, na qual a “pretensão de validade”¹⁶ (HABERMAS, 1989), deve ser reconhecida de forma intersubjetiva, ou seja, por meio de relações entre a pessoa que fala e a que ouve.

A Dança, nesse sentido, irá quebrar paradigmas que se mantêm com práticas aprisionadas pelos padrões convencionais, como salienta a estagiária:

- vejo que a dança ainda luta contra os conceitos pré-estabelecidos,

¹⁵ Mundo da vida: lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo.

¹⁶ Pretensão de validade: grau de valor que o agir comunicativo estabelece com o mundo, através de uma relação reflexiva. Para isso acontecer o falante depende da cooperação dos outros.

na tentativa de mostrar sua capacidade de informar, comunicar e interagir com o meio social atual (Thamy).

O meio social se insere no “mundo da vida” e, por conseguinte, no contexto cultural, onde Bannel, inspirado em Habermas, estabelece relações entre três dimensões:

- mundo natural – por meio da construção do conhecimento verdadeiro sobre o mundo de fatos e estados de coisas;
- mundo social – por meio da crítica ou do resgate das normas, valores, significados compartilhados, etc. que regulam normativamente, as interações entre pessoas;
- mundo subjetivo – por meio da crítica ou do resgate da sinceridade da subjetividade do indivíduo e de um projeto individual de vida (HABERMAS *apud* BANNEL, 2006, p. 55).

Essas dimensões, para serem validadas, se reportam à linguagem, porque estão contidas nas ações comunicativas do indivíduo. A linguagem que expressa a consciência do movimento vem acrescentar um entendimento intersubjetivo, que torna a aula de Dança um momento raro de liberdade de expressão e ação, onde os alunos poderão se auto-conhecer e conhecer seus colegas. Os alunos terão a possibilidade de desenvolver um pensamento autônomo e criativo, superando preconceitos e incertezas.

Uma estagiária menciona o que trabalhou neste sentido:

- Consciência do Corpo. Saber “quem somos nós”. O que há dentro. Mover-se sem pudor. Poder tocar-se e tocar o outro, sem ser de maneira pejorativa, além da comunicação artística (Débora).

Cabem, aqui, também, questões inerentes a uma aula de Dança, como o desenvolvimento de respeito mútuo, ação tão desejada nos dias atuais:

- Dentro das escolas sentimos a necessidade de mostrar aos alunos, que eles próprios podem utilizar a dança para comunicar. A diversidade de corpos, que carregam informações distintas, é nítida entre os alunos e pode ser muito explorada para ampliar a noção de respeito para consigo mesmo e o outro (Juliana).

Para que possamos descobrir novas formas de comunicação que chamem a atenção dos setores administrativos da Educação, é preciso afirmar, contundentemente, que a Dança é comunicação e que sem comunicar idéias de transformação não estaremos fazendo Arte, na perspectiva da Pedagogia

Crítica.

Sobre **Transformação**:

Se a Arte transforma, a Educação amplia. Portanto, mediante esta constante modificação, o ensino da Arte é responsável por trabalhar artística e cientificamente com objetos de estudo que ampliarão o pensamento estético, promovendo o pensamento reflexivo. Para a construção desse pensamento, a cultura é fator determinante para as relações que o aluno estabelecerá entre ele e o grupo social a que pertence. Através da vivência de práticas de Dança, acontecerá o:

- desenvolvimento de suas capacidades afetivas, motoras e cognitivas, o aluno construirá sozinho e em grupo possibilidades de transformação e verá que é possível agir dentro de que acha necessário, a partir desse conhecimento que desenvolve e que está em constante mudança (Loana).

Se estamos falando de mudança e transformação, não podemos deixar de dizer que a pedagogia já percorreu um longo caminho em busca da melhor forma de desenvolver este processo.

Evidenciamos, nesse sentido, os encaminhamentos críticos de Gramsci, que associava o conhecimento histórico, político e cultural ao processo de formação do homem, enquanto sujeito de sua própria história; a teoria do construtivismo de Piaget que, por meio de construções mentais e esquemas de inteligência, relacionava os estágios de desenvolvimento cognitivo aos elementos sociais e afetivos desde os primeiros meses de vida; o “tateamento experimental”, de Célestin Freinet, que estimulava a construção do conhecimento através de experiências de fazer e refazer atividades; e de Lev Vygotsky, que sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas, através do socioconstrutivismo.

O atrelamento dessas teorias à Pedagogia Crítica faz-nos acreditar que, por trás de toda transformação pessoal está a transformação social, e para que esta não seja apenas um simples devaneio, deverá atingir o centro do sistema, a infra-estrutura. A transformação social não se restringe ao aspecto da economia e da política, mas inclui a

[...] capacidade de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva, que, dentro de circunstâncias dadas, elaboram competência humana suficiente para dar sentido alternativo à História (DEMO, 2000, p. 64).

Assim, a reflexão que a Teoria Crítica propõe seria a da cultura como elemento de compreensão e transformação da sociedade:

- A Teoria Crítica foi importante, porque como a vida, juntamente a educação se transforma, e não se tem uma receita pronta, para que dê tudo certo (Leandro).

A arte da Dança pode transformar-se, quando instiga o aluno a mover-se conscientemente como indivíduo pertencente a uma sociedade:

- Vejo como significativo, a transformação. Transformação essa presente no próprio corpo da criança, no jeito de olhar, de mover-se, de se tocar, de se conhecer e principalmente de se relacionar. Percebo que algo mudou e mudou para melhor (Annemarie).

Essa mudança foi possível porque os estagiários pensaram em práticas que resultassem em ações sociais:

- Desenvolvemos um programa para promover a compreensão do papel da dança na sociedade e sua transformação ao longo do tempo (Naiana).

Esse pensamento leva-nos a pensar a Dança como parte responsável por transformação social, e a Escola, um local vantajoso para a contextualização das abordagens artísticas articuladas com as educacionais:

- Se aliarmos a Dança à Teoria Crítica de forma coerente e responsável, podemos promover a transformação dos estudantes de agora, colaborando para melhora das sociedades futuras (Antero).

Buscamos a perspectiva da Pedagogia Crítica mesmo que a Escola desenvolva um duplo papel perante a sociedade, porque, ao mesmo tempo em que é um espaço de conhecimento é, também, um espaço que, muitas vezes, acentua desigualdades entre classes dominantes e classes subordinadas.

Segundo McLaren (1977, p. 195), a Pedagogia Crítica,

[...] tenta oferecer aos professores e pesquisadores um meio de melhor entender o papel que as escolas de fato representam dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero; e, neste esforço os teóricos produziram categorias ou conceitos para questionar as experiências de estudantes, textos, ideologias de professores e aspectos do método escolar, que as análises conservadoras e liberais deixam, com frequência, inexplorados.

O questionamento da contribuição deste pensamento, para a Dança, é fundamental para que pensemos uma educação pela Arte que transforme o indivíduo, no sentido de valorizar suas potencialidades não só corporais, mas aquelas associadas às dimensões culturais, políticas e sociais, com o comprometimento de formar cidadãos que venham a contribuir de forma crítica para um mundo mais justo para todos.

Para a solidificação dos processos vivenciados pelos estagiários em suas práticas pedagógicas, houve a necessidade de escutar os licenciandos após alguns meses da realização do estágio, a fim de obter respostas sobre o que, efetivamente, ficou registrado para esse grupo.

Se durante todo o estágio estabelecemos relações entre a Dança, as histórias de vida, o contexto social e político de forma crítica, qual é o possível rastro que a Teoria Crítica deixou para estes futuros educadores?

De imediato, foi unânime a reflexão dos alunos quanto ao pouco tempo disponibilizado para este estágio, o que confirma o pensamento de Giroux (1997), que nos diz da obrigatoriedade de um tempo consistente, tanto para observações quanto para a prática, se quisermos realmente alcançar conceitos que foram debatidos neste estudo.

Os professores em formação precisam de mais tempo nas salas de aula – mais do que geralmente se oferece em um ou dois anos de treinamento – para explorar as conexões teóricas que estivemos sugerindo entre ensino escolar, subjetividade, cidadania e poder. Precisam igualmente de uma exposição prolongada a uma reorganização radical das instituições formadoras de professores em torno dos conceitos de história, linguagem, cultura e poder (GIROUX, 1997, p. 209).

Desta forma, este depoimento é pertinente, porque a estagiária nos diz que,

- é pouco tempo, é muito pouco tempo para reconhecer, a gente percebe que precisa de muito trabalho, e trabalho contínuo, porque

em vinte horas você somente pontua (Juliana).

Por outro lado, outra estagiária percebeu que:

Alguns meses depois de realizar o Estágio proposto pela Faculdade, percebo que apesar de pouco o tempo de atuação como professora, este foi válido e suficiente para entender algo fundamental para um bom desempenho como docente: planejamento e domínio de conteúdo. Quando ambos caminham juntos, é inevitável que tenhamos mais segurança no que iremos propor e, conseqüentemente, isto é visível no desempenho em aula. Devemos estar atentos à reação dos alunos diante do posicionamento, conteúdo e atividades da aula, além de uma autocrítica para perceber quando e como mudar. Creio que estas “virtudes” só são possíveis com tempo de experimentação prática, ou seja, estar em atividade docente frequentemente e se possível com públicos diferentes, o que acredito ampliar o olhar e a metodologia de qualquer professor (Thaís).

Nesse aspecto, questões mais amplas atingem a LDB-96 quanto à regulamentação dos estágios universitários, necessitando, portanto, de um olhar mais complexo dos órgãos competentes, a fim de promover um maior envolvimento entre a realidade universitária e a realidade escolar. No caso específico da pesquisa, foi realizada uma carga horária maior para que os estagiários pudessem caracterizar a realidade escolar; no entanto, após detectarem a barreira do reduzido tempo para a realização de um estágio mais complexo, como propõe com o uso da Pedagogia Crítica. Dessa forma, coube a mim propor uma discussão no Departamento de Dança para uma revisão da distribuição da carga horária dos estágios, querendo, com isso, enfatizar a relevância de um tempo maior para estes trabalhos. Assim, serão tempos maiores de observação, contato e atuações no ambiente escolar, para que os estagiários desenvolvam uma prática significativa nas realidades em que atuarem.

Nesse momento, saliento que a nova grade curricular (**ANEXO 01**), através da mudança de 300 horas para 400 horas, irá contemplar disciplinas do núcleo pedagógico desde o primeiro ano, constituindo-se em uma ação que ampliará o tempo de contato do aluno-estagiário com o ambiente escolar. Essa mudança na distribuição da carga horária, conforme os depoimentos dos estagiários, poderá ser uma tentativa de suprir as deficiências de tempo até então relatadas, quando da vigência do antigo currículo (Anexo 2).

Além dessa questão específica sobre o pouco tempo para o estágio, observações pertinentes foram acrescentadas, como: qual é o real significado “dessa Dança” para a grande massa escolar e para os professores da escola. Os estagiários deixam clara a dificuldade que eles encontraram para que as crianças e os adolescentes “enxergassem” suas aulas como aulas de Dança, esclarecendo o quanto a visão de Dança como técnica é enraizada na sociedade, e quantas são as questões a resolver com os conteúdos que podem ser aplicados numa aula de dança diferenciada pela Pedagogia Crítica. As estagiárias também observaram:

Como levar uma coisa, que é denominada Dança, para quem não é bailarino, e que já tem um conceito de dança e propor ações que não se tornem ginástica, porque propor coisas não é o mais difícil para alunos que não conhecem dança... tentei rever Laban, porque ele é o mais fácil, porque como eles não tem noção de corpo, espaço, tempo, não dá para fazer trabalhos complexos, nós temos que trabalhar com eles, o observar e ser observado, mas eles estão em outro estágio, eles não reconhecem, eles querem dançar por dançar, isso me deixava triste (Juliana).

O maior trabalho foi eles reconhecerem que aquilo era dança... A arte cria possibilidades, ela não é um $2 + 2 = 4$, arte não tem certo nem errado... os alunos têm dificuldade em compreender, que ali é o espaço onde podem experimentar novas coisas (Naiana).

O mais complicado é eles entenderem a dança como Arte, e partimos de Laban porque é mais tranquilo para elaborar temas, sendo que o mais importante foi conquistar a professora, ela mudou o conceito sobre o que era a Dança na Escola... ah! vocês têm teoria, têm vídeo, não é só ballet (Carolina).

Nesses depoimentos surgem questões com as quais também Bertazzo (2004, p.12) se preocupa e socializa, no sentido de afirmar que “qualquer pessoa pode dançar, desde que se envolva e se dedique a isso”. Através do conceito de “cidadão corpo”, ou seja, um “corpo com particularidades reconhecidas e valorizadas”. O mesmo autor usa, também, o termo “cidadão dançante” para denominar os “bailarinos não-profissionais que, por meio da dança, renovam sua posição no convívio social e cultural”.

Assim, o importante, para nossos estagiários, é que eles possam ensinar ao seu aluno a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal, a investigação do movimento humano, articulando-os com a percepção do espaço, do peso e do tempo na realidade de seus corpos.

O valor do professor de Dança foi outro aspecto importante discutido. A valorização do estagiário, como professor de uma disciplina, faz com que haja um reconhecimento deste profissional como outro qualquer que detém um conhecimento específico.

O estagiário destaca o que presenciou:

A importância do nosso trabalho, a importância que a dança tem, que ela pode atingir vários setores e relações, com o cotidiano, através do respeito ao próximo, o que gera uma disciplina... podemos trazer para os alunos também o respeito à nossa profissão, não só como bailarino mas também como professor (Leandro).

Outro ponto discutido foi a grande necessidade que as crianças manifestaram em terem seus desempenhos avaliados pelo professor-estagiário ao perguntarem incessantemente “Assim está certo, professora?”. O enfoque desta colocação abre a possibilidade para o que Freire (1996), enfatiza sobre a necessidade de disponibilidade para o diálogo, que o professor de Dança pode perfeitamente trabalhar. Através do corpo, proporcionamos uma abertura para as diferenças, onde o respeito e a verdade para consigo mesmo e para com os outros, torna-se um gesto de comunicação e reflexão crítica, viabilizador de diálogos na ação da avaliação escolar. Porque é sabendo avaliar que estaremos abrindo novas fronteiras para uma docência crítica:

[...] para avaliar, não há nada melhor que enfrentar os outros, diferentes e semelhantes, em um clima de confiança e de escuta em formação contínua, em equipe ou nos momentos informais da vida do estabelecimento (PERRENOUD, 2001 p. 189).

Isso é muito forte, eles necessitam sempre de uma avaliação... Juliana isso tá certo?... e é de todo mundo, eu me vejo assim, eu sou assim, e é daí que surge autonomia, porque ela é o não depender da opinião ou do que o outro tem a te dizer, mas é você conseguir acreditar em você, e não ter medo de errar, isso é bem difícil, não ter medo de errar. Isso é legal de trabalhar na dança, porque isso vai pra vida, é automático... daí eles não vão ter medo de pedir um emprego num lugar, porque eu sou pobre, mal vestido, eu não vou conseguir o emprego, não, eu vou, eu posso conseguir (Juliana).

A educação pela Dança pode propiciar autonomia e conseqüente visão política e social da realidade em que se vive. Os depoimentos que se seguem reafirmam os pressupostos deste estudo:

Todas essas discussões que tivemos, fazem muito sentido pra mim, lidar com a dança como forma de conhecimento, ver que é possível levar o que acreditamos para as escolas e aplicar isso junto aos alunos, e principalmente ter uma resposta positiva. Mas também penso que é um campo muito difícil que estamos entrando, há momentos que o sistema parece estar calcificado, conseguir não só levar, mas deixar uma sementinha nesses lugares que tem pouco contato com a arte, é algo muito complicado e desafiador acredito eu. Hoje sei que preciso estar sempre estudando e perto da realidade das escolas para poder levar o pensamento da dança, além disso estudar, ler e relacionar autores é sempre muito importante, daí a pedagogia crítica entra no meu trabalho, a uns meses atrás comentei que mesmo que indiretamente a pedagogia crítica estava presente nas minhas ações como professora, e hoje essa idéia ainda resiste aos meus pensamentos e estudos. O interessante foi ver e analisar esse trabalho e essas discussões de outro ângulo, e depois de um tempo reparar que se eu quiser continuar trabalhando com isso terei que ser muito firme em minhas concepções. Ter participado desse estágio me mostrou o quanto nós, profissionais da dança, podemos atuar na educação. Sobre a sociedade: a relação com a dança me parece ainda muito distante e a visão crítica em relação a isso, na grande maioria, ainda gira em torno da estética e da forma, um pensamento que esta longe de considerar a dança com forma de conhecimento. Por isso, além de saber o que se esta fazendo, acreditar no que esta trabalhando e passando para as pessoas, creio que nosso maior desafio é ter força para poder difundir tudo o que estudamos, discutimos, acreditamos e vivemos (Loana).

A teoria crítica pode ser vista pela subjetividade da Dança, que é a ferramenta para que eles trabalhem a objetividade do dia a dia, criando uma autonomia, resolver os problemas de forma objetiva. Na aula de dança, o problema tem que ser resolvido ali, na hora, não dá para ser depois... (Carolina).

Com certeza a dança atinge a sociedade através da escola, pode ser rápido e eficiente, porque é onde você vai desenvolver a criatividade e a liberdade para criar, mais do que na matemática, que ele precisa alcançar aquele resultado, raciocínio lógico... mas é a Arte que vai dar o espaço para o desenvolvimento de uma autonomia política, porque posso trabalhar minha timidez, consigo articular coisas, ter postura para me colocar futuramente, se impor, conhecer seus direitos, por faz a diferença (Juliana).

Depois do estágio no ensino municipal da cidade de Curitiba, pude ter certas noções da realidade profissional que me aguarda. A primeira destas foi: de que toda criança tem o direito de experimentar o contato com a dança, não importando as condições da escola, mas estabelecer relações como, visuais ou cinésio-táteis e compreender que esta é uma área de conhecimento que confere razões para existir. A segunda noção é de que todo comportamento está relacionado com as evidencias biológicas e culturais, (KATZ, 2005); no caso das crianças do estágio, sempre depois das aulas apresentavam atitudes afetivas com as outras e melhor relação com seu próprio corpo. A terceira foi encontrar o esforço da professora da área de Artes Visuais dialogando com as outras três, Música, Teatro e Dança de acordo com o que achava relevante de cada área, mesmo não sendo a realidade de nosso país quando muitas escolas não possuem nem professores de arte. Enfim, aprendi a enxergar as relações existentes no meio escolar, sistema que está sempre se reorganizando de acordo com a realidade social onde está inserida,

por mais que dependa de um sistema de poder seus esforços são intensos para ampliar o porvir (Gabriel).

Ao término do estágio pude identificar mudanças positivas no comportamento das crianças, desde o modo de se moverem, observarem, relacionarem, agirem e até mesmo falarem. O contato corporal passou a existir num ambiente onde parecia ser impossível, devido às limitações de cada um, acrescidas dos preconceitos que geram insegurança e até mesmo à própria educação que trazem de casa. O pudor do toque imposto pela sociedade estava presente nas crianças. Não se tocavam com medo do que o colega iria pensar. Foi aí que percebi o quanto era necessário aplicar a filosofia da Teoria Crítica: quebrar padrões de pensamentos impostos pela sociedade contemporânea com o fim de promover a liberdade de ação e de escolha de cada indivíduo. Partindo deste princípio, meu colega e eu optamos em aplicar aulas de dança que exigissem contato corporal, propiciando assim o auto-conhecimento. Com isso acabamos contribuindo no desenvolvimento físico, mental e afetivo de cada um, o que teve como conseqüência o aumento da afetividade, ou seja, o aumento do contato corporal e o início de uma nova maneira de se portar perante alguns padrões impostos pela sociedade. Terminei dizendo que a dança é fundamental na vida de qualquer pessoa, principalmente na fase da infância onde a criança está em processo de crescimento. Pois a dança transforma de forma única a vida de qualquer ser humano, desde a criança, o adulto e até mesmo o idoso (Annemarie).

O olhar que a Teoria Crítica permite, através da percepção do ambiente, do contexto, do meio, faz com que nossa visão sobre as necessidades dos indivíduos que dançarão sejam ampliadas, nos permitindo chegar mais facilmente ao objetivo estabelecido (Thamy).

Muitas vezes criticamos a ignorância das pessoas sobre a arte da dança. Então achamos que esta é desvalorizada em nossa sociedade. Basta irmos a espetáculos de teatro e de dança para compararmos e verificarmos que a dança não é desvalorizada e sim pouco difundida em suas questões contemporâneas. Antigamente a dança já foi muito popular, e portanto, conhecida; porém acredito que grande parcela de culpa na atualidade é que os próprios profissionais da dança – e não me excludo disto – não são capazes de expandir a dança contemporânea de forma mais “popular”. E esta elitização provoca a falta de público, logo a falta de divulgação, e por fim a falta de conhecimento sobre a dança da atualidade. Levando a dança para a escola, desmistificou-se grande parte do que as crianças e professores compreendiam como dança. A Dança Clássica é algo extremamente forte na idéia de DANÇA das pessoas; penso que isto é bom, pois é uma dança significativa para as pessoas sabem reconhecer um figurino e uma qualidade de dança clássica. O ponto negativo não está em o que as pessoas conhecem, mas sim no que as pessoas simplesmente nem imaginam existir! A dança moderna foi um movimento de grandíssimo impacto, revolucionário na história da dança – assim como outras passagens –. Porém é tido como despercebido entre os não estudiosos da dança. Pergunto-me, então: – Para que tantos Mestres, Doutores e PHDs se o conhecimento haverá de circular apenas entre os próprios? Sinto após o estágio na escola a necessidade de viabilização do conhecimento da dança. A sociedade ignora muita coisa, mas em primeiro lugar porque a informação não está na base. Se não está na base e não há interesse por fontes externas as pessoas não estão pecando em não conhecer. A dança é uma Educação Artística e deve ser vista naturalmente

como tal, desta forma sua história e seus movimentos poderão ser estudados e compreendidos por todos (Caroline de Nadai).

Após escutar as vozes dos estagiários, tento encaminhar essas palavras para um lugar sólido, de construção de conhecimento, de discussões e exercícios críticos onde teoria e prática sejam mescladas às exigências educacionais, sociais e políticas, tornando o Estágio do Curso de Dança um espaço de vivências e de fundamentação de uma Dança sensível, participativa e inteligente.

Para isso, continuarei seguindo as palavras de Giroux:

Os valores e processos sociais que fornecem o sustentáculo teórico, da educação social incluem o desenvolvimento nos estudantes de um respeito pelo compromisso moral, solidariedade de grupo e responsabilidade social. Além disso, deve-se fomentar um individualismo não autoritário que preserve o equilíbrio com a cooperação de grupo e conscientização da necessidade de desenvolver suas próprias escolhas e atuar sobre estas escolhas com um entendimento das restrições situacionais. O próprio processo educacional estará aberto para exame em relação a seus laços com a sociedade mais ampla. Os estudantes devem experimentar os estudos sociais como um aprendizado no ambiente da ação social, ou, como declarou Freire, deve-se ensinar aos estudantes a prática de refletir sobre a prática (GIROUX, 1997, p. 68).

Tomando, portanto, a Pedagogia Crítica como referência, passamos às considerações finais sobre a proposta metodológica para o estágio do Curso de Dança da FAP, apresentada nessa dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me reportei, no início deste estudo, às palavras de Fernando Pessoa sobre a necessidade de “abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo...”, não imaginei que esse seria um pensamento tão pertinente ao processo que se desenvolveu ao longo desta discussão.

Esse momento de incertezas e certezas que esta professora-pesquisadora atravessou foi o foco que levou à reflexão acerca da teoria sobre a prática de como a Dança pode ser entendida como área de conhecimento e, portanto, assim como as outras áreas, conectada a todos os setores da Sociedade.

O estudo desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2007, na disciplina Prática de Ensino I, envolveu os alunos da 3ª série do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná e o seu estágio no Ensino Fundamental.

O aporte da hermenêutica-dialética para o tratamento dos dados coletados na pesquisa, beneficiou a compreensão, para os licenciandos, da relação entre a prática de dança e o uso da linguagem verbal, de forma a favorecer a interpretação do cotidiano escolar numa busca de integração com as Ciências Sociais.

A Dança permeou novos terrenos, na Educação; quero dizer, já contamos com ações isoladas significativas no país, sejam por meio de projetos, cursos, oficinas, encontros ou pela ínfima, realização de concursos para professores de Arte na rede pública e, até mesmo, em escolas particulares. A Dança como cognição, no entanto, ainda é pouco conhecida na Educação e para a maior parte da população. As experiências do corpo que pensa e comunica representa o “abandono das roupas usadas”, da Dança, apenas em sua vertente de lazer ou de repetições ferrenhas em busca de uma técnica corporal perfeita. Desta forma, a prática docente inscreve a Dança numa Educação pela Arte, que se propõe, mais do que fazer bailar, a uma ação concreta, social e política, envolvendo informações que englobam, de maneira especial, o cotidiano dos próprios alunos.

Por minha própria inquietude durante estes últimos anos, como

supervisora do estágio, procurei, através de relatos dos egressos, uma fonte geradora de reflexão. A proposta da Teoria Crítica como suporte filosófico para intermediar o fazer artístico educacional, fomentou uma tendência pedagógica desenvolvida a partir de uma “política de diferenças” (GIROUX, 1997), na qual o comprometimento do professor com as vozes de seus alunos representasse seu ideário educacional de transformação.

Um trabalho de construção de conhecimento, fundamentado em processos criativos do corpo onde discussões críticas sobre Dança e valores estéticos e éticos, conjugados à formação de cidadania e de autonomia, possam desenvolver seu sentido de comunicação. Este trabalho abre, assim, possibilidades para que a Dança seja conhecida e apreciada como forma primordial, que é, de cultura e educação.

Nesse sentido, a Universidade tem papel fundamental na realização de um estágio que estimule e proporcione uma ponte que permita aos alunos adaptarem o conhecimento adquirido no Curso ao cotidiano das escolas, utilizando, para isso, a transdisciplinaridade como abordagem que passa entre, além e através das disciplinas ofertadas.

É nítida a necessidade de reforçar a concepção da Pedagogia Crítica no estágio para que a formação do futuro educador passe por um trabalho integrado da faculdade com a realidade escolar, sob uma perspectiva de transformação humanística e social.

Por meio das entrevistas, depoimentos e discussões, os estagiários se colocaram como testemunhas da importância de uma ação pedagógica que relacione Dança e Sociedade, trazendo uma visão do estágio como componente de agregação das diversas disciplinas e áreas de conhecimento, e não como um estágio limitado, fechado somente às questões específicas desta prática.

Mesmo sem a colaboração efetiva na entrega dos questionários respondidos, os estagiários foram tocados pelo valor de estarem ali, no campo de estágio, cara a cara com a realidade, tentando descortinar as relações entre teoria e prática e percebendo o quão importante é a contextualização de suas ações com a realidade social encontrada.

Para a argumentação da dissertação eu necessitava das respostas por escrito de todos os estagiários; entretanto; algumas respostas que esperei

ansiosamente chegaram somente pelas entrelinhas, nas discussões em sala de aula.

Os depoimentos dos estagiários incluíram relatos sobre as diferentes reações de seus alunos quanto à esta metodologia, as quais ressaltamos:

- A grande maioria dos alunos das escolas eram bem receptivos e carentes de informações sobre o corpo e a Dança, que não fosse hip-hop e ballet. Alguns, no entanto, colocavam barreiras difíceis de serem removidas, principalmente quanto ao preconceito da dança entre o sexo masculino.
- Revelações de sentimentos de impotência perante tantos obstáculos que a escola, em si, oferece aos educadores, como falta de infra-estrutura, aulas canceladas em razão de outra atividade qualquer realizada na escola, desvalorização da Arte pelos profissionais da própria escola,
- Dificuldades em fazerem seus alunos entenderem que a dança pode abranger diferentes conteúdos.

Tais experiências fortificam e representam um aporte para um Curso que, além do trabalho com a Arte, visa buscar um referencial que proporcione aos educadores uma compreensão dos obstáculos referidos acima, mas também a capacidade de transformar suas práticas, desempenhando, com isso, um papel essencial na Educação, o da formação humana, política e social do aluno.

Por intermédio da linguagem verbal, foi possível escutar o que as crianças e os jovens do ensino formal vivenciaram durante o período do estágio, percebendo a comunicação como diferencial de uma prática constitutiva das relações sociais (HABERMAS, 1989). Nos momentos finais das aulas, conversas mais próximas entre o professor e os alunos propiciavam a oportunidade de compartilhar opiniões, trocar informações e, certamente, de facilitar o entendimento daquela prática em Dança.

Todo esse trabalho, no entanto, não seria válido se os estagiários não apresentassem uma ação primordial: a curiosidade e a ansiedade pelos resultados e a crença no que estavam fazendo.

A ação de assumirem-se como educadores pensantes e comunicantes (FREIRE, 1996) implica na insistência de levar à escola uma Dança construída

sob os pilares da Teoria Crítica, que através de valores como liberdade, autonomia e igualdade desperte e fortaleça a Arte em seu valioso bem, que é de proporcionar às pessoas a oportunidade de viver e relacionarem-se com o mundo através de suas subjetividades.

A apresentação de um programa a partir da Teoria Crítica para a disciplina Prática de Ensino do Curso de Dança da FAP, inicia-se, portanto, através dos resultados dessa experiência. Sabemos que uma transformação é fruto de reflexão e ação, que envolvem, neste caso, um processo interligado entre corpo docente e discente, além de nossos campos de estágio. O que proponho de imediato é a introdução do referencial teórico da Teoria Crítica no programa dessa disciplina (Apêndice 5) mediante mudança da bibliografia ofertada.

Quanto à prática nas escolas, penso que o referencial do Sistema Laban, utilizado dentro das quatro categorias citadas no trabalho (CORPO, EXPRESSIVIDADE, FORMA e ESPAÇO), já nos fornece um arcabouço bastante complexo; porém, há a necessidade de fortalecer, entre os estagiários, a Pedagogia Crítica em Dança contemplando três aspectos:

- os estudos do corpo (concepções e técnicas),
- o corpo na Dança (o movimento no tempo e no espaço),
- o corpo social (autonomia e sensibilidade corporal para a comunicação e transformação do sujeito na realidade vivida).

É preciso ter em mente que estas considerações são decorrentes de observações e experiências vividas ao longo desses anos na disciplina Prática de Ensino I que, por meio de discussões realizadas junto ao Departamento de Dança, forneceram subsídios para o encaminhamento deste referencial e para a construção do pensamento pedagógico na estrutura curricular da Licenciatura em Dança.

Desta forma, por fim, os resultados desta pesquisa constituem-se em um passo acadêmico dialógico para fundamentar as abordagens educacionais conectadas à Teoria Crítica na nova estrutura curricular do Curso de Dança da FAP. Anseio que este estudo, o qual aborda a contextualização da Pedagogia Crítica para a Dança, venha a contribuir significativamente tanto para o ensino da Dança como para as outras áreas de Artes.

REFERÊNCIAS

II EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. **Marxismo: Concepção e Método. Anais...** Caderno de resumos. Curitiba, Pr: UFPR, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

BANNELL, Ralph I. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Recorte e Colagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento**. São Paulo: Sesc / Opera Prima, 1996.

_____. **Espaço e corpo: guia de reeducação do movimento**. São Paulo: SESC, 2004.

BERTOLDI, Andrea L. S. **Progressão qualitativa do movimento**. (Material didático) Curitiba, 1999.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CHAUÍ, Marilena. Resistir às determinações do mercado em busca da autonomia do saber. **Revista Adusp**. São Paulo. Dez. 2000.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. La Pensée Sauvage Editions, 1991.

COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

COSTA, Maria Virgínia M. O. O ensino do balé clássico a serviço do corpo cidadão. *In: O ballet sem a realeza cai na real*. Estudos Monográficos Contemporâneos em Dança/Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Organização Lúcia Fernandes Lobato. Salvador: 2007.

DEMO, Pedro. **Ironias de educação – mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1983.

FARIAS, Sergio C. B. **Metodologia de ensino para um teatro instrumental**. São Paulo SP. 1989. 223 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo.

_____. A arte e o domínio afetivo na educação. *In: Coletâneas PPGE / Programa de Pós-Graduação em Educação*. v.1, n.1 Salvador. Universidade Federal da Bahia, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

GARCIA Braga, Tânia. M. F. **Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula.** São Paulo. 1996.195p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da USP.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo: Cortez, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da escola.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GREINER, Christine. **O corpo.** São Paulo: Annablume, 2005.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

HOHFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera V. **Teorias da Comunicação: conceito, escola e tendências.** Petrópolis: Vozes, 2001.

KANT, Immanuel. **Fundamentos de metafísica dos costumes e outros escritos.** São Paulo: Martim Claret, 2002.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança.** Ijuí: Unijuí. 2001.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí. 2003.

_____. **Didática da Educação Física.** Ijuí: Unijuí. 2004.

LABAN, Rudolf Von. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone 1990.

_____. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LIBÂNEO, T. C. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1985.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo: Moderna, 1993.

MATTELART, Armand, **História das teorias da comunicação.** São Paulo: Loyola, 1999.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MEDINA, João P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.** Campinas: Papirus, 1990.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro: SUCITEC-ABRASCO, 1998.

MIRANDA, Regina. **O movimento expressivo.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

MOLINA, Alexandre. **A formação de professores de Dança no Brasil.** Disponível em: <http://www.idanca.net>. Acessado em: 07/03/2008.

PENNA, Maura (Coord.); PEREGRINO, Yara Rosas; CARVALHO, Livia Marques; FONSÊCA, Fábio do Nascimento; **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos**

de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** genese e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte:** diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um no design para o ensino e a aprendizagem. Porta Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. **A experiência do estágio:** análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais. Curitiba, PR, 2007, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Acessado em: 07/03/2008.

CURITIBA. **Projeto pedagógico de reformulação curricular do curso de dança da Faculdade de Artes do PR.** Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2004.

_____, **Diretrizes curriculares de Artes.** Prefeitura Municipal de Curitiba: Curitiba 2005.

ANEXOS

ANEXO 01 – Nova Matriz Curricular do Curso de Dança da FAP

ANEXO 02 – Antiga Matriz Curricular do Curso de Dança da FAP

ANEXO 01 – NOVA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DANÇA DA FAP



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
 SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO
 SUPERIOR
 FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
 Reconhecida pelo Decreto Governamental nº 70.906 de 01/08/72 e
 Portaria n.º 1.062 de 13/11/90,
 Ministério da Educação
 CURITIBA - PARANÁ

COMPONENTES CURRICULARES (Núcleo Específico Obrigatório)	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º ano	
Anatomia	60 Anual
Teoria e Análise do Movimento	60 Anual
Teoria da Dança Clássica	60 Anual
Dança Clássica I	120 Anual
Dança Contemporânea I	120 Anual
Estrutura e Análise da Dança I	60 Anual
2º ano	
Dança Clássica II	120 Anual
Dança Contemporânea II	120 Anual
Estrutura e Análise da Dança II	60 Anual
Fisiologia	60 Anual
Elementos de Música	60 Anual
Improvisação e Composição Coreográfica I	60 Anual
Cinesiologia	60 Anual
Comportamento Motor	60 Anual
Prática de Pesquisa I	30 Anual
Consciência Corporal	60 Anual
3º ano	
Dança Clássica III	120 Anual
Dança Contemporânea III	120 Anual
Estrutura e Análise da Dança III	60 Anual
Improvisação e Composição Coreográfica II	60 Anual
Prática de Pesquisa II	30 Anual
4º ano	
Dança Clássica IV	120 Anual
Dança Contemporânea IV	120 Anual

**COMPONENTES CURRICULARES
(Núcleo Reflexivo Obrigatório)**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º ano	
Filosofia	60 Anual
História da Dança	60 Anual
Métodos e Técnicas de Pesquisa	60 Anual
2º ano	
Estética Geral	60 Anual
Semiótica aplicada à Dança	60 Anual
3º ano	
Antropologia	60 Anual
Folclore	60 Anual
Fundamentos de Interpretação Teatral	60 Anual

**COMPONENTES CURRICULARES
(Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias)**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º ano	
Didática Geral	60 Anual
Fundamentos de Dança Educação	60 Anual
Psicologia da Educação	60 Anual

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
2º ano	
Ensino da Dança Clássica	60 Anual
Estágio Supervisionado I	100 Anual
Dança e Educação Especial	60 Anual

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
3º ano	
Estágio Supervisionado II	150 Anual
Ensino da Dança Contemporânea	60 Anual
Organizações Educacionais Contemporâneas	60 Anual

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
4º ano	
Estágio Supervisionado III	150 Anual

**COMPONENTES CURRICULARES
(Disciplinas Optativas)**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
História das Artes	60 Anual
História da Música	60 Anual
Repertório da Dança Clássica	60 Anual
Teoria e Análise do Movimento II	60 Anual
História da Dança II	60 Anual
Iluminação	60 Anual
Interpretação Teatral	60 Anual
Bioquímica Aplicada à Dança	15 Anual
Fatores Ergogênicos e Dopping	15 Anual
Produção e Política Cultural	60 Anual
Crítica de Dança	60 Anual
Sistemas Corporais	60 Anual
Sonoplastia	60 Anual
Indumentária e Maquiagem	60 Anual
Técnica de Dança Avançada	180 Anual
Cenografia	60 Anual

ANEXO 02 – ANTIGA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DANÇA DA FAP



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO
SUPERIOR

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Reconhecida pelo Decreto Governamental nº 70.906 de 01/08/72 e

Portaria n.º 1.062 de 13/11/90,

Ministério da Educação

CURITIBA - PARANÁ

Curso de Dança – Bacharelado						
Matérias/ Disciplinas		Carga Horária/ Série				
		1º S	2º S	3º S	4º S	Total
IES	Filosofia	-	60	-	-	60
	Estética da História das Artes	60	-	-	-	60
	História da Música III	60	-	-	-	60
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	-	-	-	60
PROFISSIONALIZANTES	Técnica de Dança (Ballet) I, II, III e IV	240	240	240	120	840
	Dança Moderna I, II, III e IV	240	240	240	120	840
	Pontas (Fem.) Técnica Específica (Masc.)	60	-	-	-	60
	História da Dança	120	-	-	-	120
	Terminologia da Dança	60	-	-	-	60
	Folclore III	120	-	-	-	120
	Anatomia	120	-	-	-	120
	Improvisação, Interpret. E Criação do Mov. I e II	-	60	60	-	120
	Composição Coreográfica I e II	-	-	60	120	180
	Interpretação Teatral	60	-	-	-	60
	Teoria e Análise do Movimento	-	60	-	-	60
	Cinesiologia	-	120	-	-	120
	Fisiologia	-	60	-	-	60
	Elementos da Música: Modelos de Análise I e II	-	60	60	-	120
	Conscientização Corporal	-	60	-	-	60
	Desenvolvimento Psicomotor	-	60	-	-	60
	Repertório de Dança Clássica I e II	-	60	60	-	120
	Repertório de Dança Moderna	-	-	-	60	60
	Estágio Supervisionado em Dança	-	-	150	-	150
Horas/aula semanais		40	36	29	14	-
Total horas/aula por série		1200	1080	870	420	3570
Curso de Dança – Licenciatura						
Matérias/ Disciplinas		Carga Horária/ Série				
		3º S	4º S	Total		
PEDAGÓGICAS	Psicologia da Educação	-	60	60		
	Didática (Geral)	60	-	60		
	Técnica de Ensino da Dança Clássica	60	-	60		
	Técnica de Ensino da Dança Moderna	60	-	60		
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	-	60	60		
	Prática de Ensino I e II	120	180	300		
	Horas/aula semanais	300	300	600		
Total horas/aula por série						
Pré requisito - Curso de Bacharelado em Dança						

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Lista dos alunos do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná, participantes da pesquisa.

APÊNDICE 02 – Relação das escolas municipais de Curitiba, utilizadas no estágio supervisionado do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná.

APÊNDICE 03 – Questionário aplicado antes da Teoria Crítica.

APÊNDICE 04 – Questionário aplicado depois da Teoria Crítica.

APÊNDICE 05 – Plano de ensino da Disciplina Prática de Ensino I do 3º ano do Curso de Dança, ano acadêmico 2008

**APÊNDICE 01 – LISTA DOS ALUNOS DO CURSO DE DANÇA DA
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Ana Carolina Gontijo
Angélica Gallardo de Souza
Anna Kristhine Knapp
Annemarie Barth Baka
Antero da Cunha e Silva Filho
Carolina Camargo de Nadai
Caroline dos Santos Martins
Caroline Pellegrini
Clarissa Pimental Cappellari
Daiane Camargo
Déborah Atherino
Gabriel Peletti Bueno
Israel Fernandes Becker
Juliana Lorenzi Barreto
Leandro Augusto Petersen Viera
Letícia Honório da Silva
Loana Alves Campos
Naiana Wohlke Cé
Thábata Marques Liparotti
Thais Catharin
Thamy Baij

**APÊNDICE 02 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA,
UTILIZADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE DANÇA DA
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ**

De 1ª a 4ª series

- Escola Municipal Ulisses Falcão Vieira
- Escola Municipal Prof. Erasmo Pilotto
- Escola Municipal Raul Gelbeck
- Escola Municipal Lapa
- Escola Municipal Belmiro César
- Escola Municipal Curitiba Ano 300
- Escola Municipal Umuarama

De 5ª a 8ª series

- Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna
- Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli
- Escola Municipal Papa João XXIII

APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO APLICADO ANTES DA TEORIA CRÍTICA

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - Mestrado
Scheila M. Maçaneiro

Roteiro de questionário

Identificação

Nome

Idade

- 1) Desde quando e como a Dança faz parte da sua vida?
- 2) O que fez você decidir ser professor de dança?
- 3) Qual a importância da Dança no ensino fundamental?
- 4) Na sua visão, como seria a aplicação da Dança no ensino fundamental de um modo contextualizado no que se refere às questões da sociedade contemporânea?
- 5) Como a Teoria e Pedagogia Crítica pode ser aplicada na Dança no ensino fundamental?

APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO APLICADO DEPOIS DA TEORIA CRÍTICA

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - Mestrado
Scheila M. Maçaneiro

Roteiro de questionário

Identificação

Nome

Idade

- 6) O que fiz no estágio?
- 7) Qual o significado do que fiz?
- 8) De que maneira cheguei a agir desta forma?
- 9) Poderia ter feito de um outro modo?
- 10) No que a Teoria Crítica auxiliou no seu estágio?

**APÊNDICE 05 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO
I DO 3º ANO DO CURSO DE DANÇA, ANO ACADÊMICO 2008**



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
ENSINO SUPERIOR
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ**

Reconhecida pelo Decreto Governamental n.º 70.906 de 01/08/72 e Portaria n.º 1.062 de
13/11/90,

Ministério da Educação

CURITIBA - PARANÁ

DEPARTAMENTO: Dança	
CURSO: DANÇA – LICENCIATURA	
DISCIPLINA: Prática de Ensino I	
SÉRIE: 3º	HORAS/AULA: 120
PROFESSOR: Scheila Maçaneiro e Andréa Sério	
I – EMENTA:	
Identificação, elaboração e aplicação dos passos essenciais do planejamento em situação de docência.	
II – OBJETIVOS GERAIS	
Promover o planejamento da atuação docente contextualizado a prática da dança com as realidades da Escola regular e especial. Desenvolver a experiência da prática docente na Escola regular e especial. Promover a elaboração e execução de projetos que estabeleçam relações entre a prática da dança e o acesso da comunidade a esta arte.	
III – CONTEÚDOS:	
HORAS AULA	UNIDADES/SUB-UNIDADES CONTEÚDOS
16h	Reflexão sobre a dança no ambiente escolar e o papel do professor de dança neste contexto.
10h	Caracterização da realidade da Escola regular por meio de observação direta.
4h	Caracterização da realidade da Escola especial por meio de observação direta.
6h	Caracterização da realidade de um segmento da comunidade escolhido pelo aluno.
10h	Estabelecimento e adequação das propostas ou objetivos a serem desenvolvidos na Escola regular e formulação dos projetos a serem executados.
4h	Estabelecimento e adequação das propostas ou objetivos a serem desenvolvidos na Escola especial e formulação dos projetos a serem executados.
10h	Estabelecimento e adequação das propostas ou objetivos a serem desenvolvidos no segmento da comunidade escolhido e formulação dos projetos a serem executados

10h	Laboratório da execução prática do projeto na Escola regular e suas considerações metodológicas.
4h	Laboratório da execução prática do projeto na Escola especial e suas considerações metodológicas.
20h	Aplicação prática do projeto elaborado (regências) e análise da prática docente na Escola regular.
6h	Aplicação prática do projeto elaborado (regências) e análise da prática docente na Escola especial.
20h	Aplicação prática do projeto elaborado (regências) e análise da prática docente na segmento da comunidade.
IV – METODOLOGIA DE ENSINO	
Aula expositiva, mostras e análise de vídeo, seminários e experimentação prática em laboratório e em campo.	
V – ATIVIDADES DISCENTES:	
Participação crítica em aulas, seminários e nas atividades previstas para a prática docente.	
VI – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:	
Capacidade de participação crítica nas atividades propostas, análise de desempenho na prática docente e análise de projeto escrito.	
VII – BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	
MARQUES, I. A. Ensino de Dança Hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999. FERNANDES, C. O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002. GIROUX, H. Escola crítica e política cultura. São Paulo: Cortez, 1988. FREITAG, B. A teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004. BARBOSA, A. M. Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Limonad, 1984.	
VIII – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	
LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990. OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis : Vozes, 1997. MARQUES, I. A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003. ROSA, M. C. A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005	