

# ELEMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Dr<sup>a</sup>. MARIA DO CARMO SARAIVA

Doutora em motricidade humana – especialidade dança, Universidade Técnica da Lisboa  
Professora associada do Departamento de Educação Física, Universidade  
Federal de Santa Catarina (UFSC)  
E-mail: marcarmo@terra.com.br

## RESUMO

*O texto propõe uma reflexão sobre elementos que podem contribuir para o ensino da dança na escola, na perspectiva da educação estética, e foram elaborados a partir de uma pesquisa realizada no ensino fundamental. Destaca os processos críticos e criativos da dança-improvisação como proposta para o ensino, aberta a diferenças individuais e de gênero, e a percepção cinestética e a capacidade mimética das crianças como potencial para o processo de significação e elaboração da expressão em dança. Destaca, também, o papel dos professores e das professoras em relação ao processo de formação da corporeidade, apontando a necessidade de uma nova orientação de sentido para a vivência do movimento nas aulas de educação física e da análise da dança no entroncamento da arte, da cultura e da educação.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação estética; dança-improvisação; corporeidade e gênero.*

## INTRODUÇÃO

Este texto traz uma reflexão sobre alguns elementos que podem contribuir para o ensino da dança na escola, na dimensão de uma educação estética, onde se realizam as “experiências” que visam desenvolver a consciência estética. A dança e outras atividades expressivas podem ser um momento possível de transformações, e a via de transformação possível de outros momentos, na perspectiva de um “estado estético” que provoca o esclarecimento de si e do mundo e compreendendo o “outro” em si e no mundo, conforme Saraiva-Kunz (2003).

Esses fundamentos subsidiaram uma investigação realizada no meio escolar, com quartas séries do ensino fundamental, observando-se a dança e as relações de gênero a partir de uma abordagem fenomenológica, que prioriza o sentido da dança como linguagem simbólica que radica na experiência do mundo vivido e como totalidade do ser. As práticas investigadas permitiram apresentarmos uma perspectiva de ensino “abraçada” com os objetivos de uma educação de/e para gênero, nas vivências possíveis da dança e de outras atividades expressivas na escola.

Com a ajuda dos enunciados dos interlocutores e das interlocutoras da investigação realizada (alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras), que reforçaram nossas experiências, adquiridas no ensino da dança, elaboramos alguns elementos teórico-metodológicos que perseguem o objetivo pedagógico de fazer aparecer a dança no interior da educação do movimento, como uma “outra forma de ser” da corporalidade socio-histórica construída, tanto para homens como para mulheres (SARAIVA, 2005).

Na investigação realizada foram observadas as aulas de dança ministradas em duas quartas séries do ensino fundamental, aplicados questionários aos alunos e às alunas, aos pais e às mães, e realizadas entrevistas com os alunos e as alunas, professores e professoras. Essas “vozes” confirmaram a necessidade da educação pela arte/para a arte como educação estética, configurando um ensino que deverá atender à aprendizagem de linguagens artísticas, e que proporcione o emergir de escolhas para uma gradativa formação artística. É assim que seria possível à dança vir a ocupar o seu devido lugar na escola, seja como conteúdo da educação física (EF), seja como disciplina: espaço de desenvolvimento da sensibilidade e do comportamento estético, que é ético e se efetiva corporalmente.

Todavia, ante a complexidade da situação da dança nos sistemas de ensino formais, nas escolas e no imaginário social, apresenta-se aos professores que quiseram encaminhar uma concepção de educação estética na dança, a questão básica dos “espaços” existentes, que, em geral, tem sido o espaço da EF, a disciplina responsável pela educação do movimento, por meio das atividades rítmicas e expressivas, nas quais se inserem a dança na escola.

Os sistemas de ensino oficiais não têm oferecido espaço para uma disciplina curricular de dança e, por isso, as propostas para dança no sistema educativo deverão ser, por sua qualidade, o movimento de valorização e esclarecimento de sua função e de seus conteúdos na educação. Com isso, a busca de elementos para uma concepção de educação estética em dança enfoca necessidades que devem ser atendidas na formação de professores das duas disciplinas em que a dança, com mais “familiaridade”, pode se inserir: arte e EF.

Partindo desses dois “territórios” como possibilidade do trabalho com dança, abre-se uma segunda questão, também fundamental, para o encaminhamento da dança na escola: qual a especificidade que pode orientar o aprender e ensinar dentro de uma concepção de dança que abarque a dimensão estética nos pressupostos levantados? Entendemos, como Ursula Fritsch (1988, 1990), que se encontra nos processos artísticos, que se “originam” em processos iniciais e não nos produtos finais<sup>1</sup>; esses poderão ser (re)utilizados em novos processos, mas não dão conta, enquanto produto conseguido, da dimensão estética do apreender-ensinar em dança na educação, se quisermos atender aos pré-requisitos que formulamos para a prática.

Tomar a dança como experiência, na forma já esboçada em outras propostas (FEIJÓ, 1996; SOARES et al., 1998), para o âmbito da EF, pode se relacionar com a ideia de “adequação da experiência” que se derivou das concepções de John Dewey. Procurar refletir de forma apresentativa-representativa o que sucede no mundo significa partir da experiência da pessoa, na qual “o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo”, conforme Elliot Eisner (1997, p. 82). No entanto, isso deve abarcar, também, com a especificidade da arte em questão, como já mencionado, o que implica um trato pedagógico e técnico mais acurado das diversas linguagens da arte na escola, no caso a dança, não significando que a escola deva tratar desses conteúdos de forma banal, assentando-os numa criatividade livre, que mistura vivências e se legitima como “qualquer expressão”, e descuidando, com isso, que alunos e alunas possam se apropriar das condições (técnicas, processos, materiais etc.) de elaboração de criações próprias, dentro de uma expressão artística específica.

---

1. Segundo Ursula Fritsch (1990), esses embasam posições na tradição da educação estética que a compreendem a partir dos objetivos e meios da “alta cultura”, caracterizando uma educação que vem “de cima”. As perspectivas antropológico-genéticas que abarcam com concepção de educação da percepção pela experiência, que caracteriza as experiências sensório-corporais, é um processo que vem “de baixo”. Essas abordagens relacionam-se com a discussão dos conceitos de arte. De importância para as perspectivas com o trato com os objetos culturais, nomeadamente a dança na escola, é importante o esclarecimento sobre as abordagens da arte popular (ver SHUSTERMAN, 1998).

Nesse sentido, tentaremos ampliar a compreensão do contexto em que a “prática” se insere, na realidade, ainda perseguindo os pressupostos que norteiam a elaboração das ações.

## A DANÇA NA ESCOLA: PERCURSO DE CRÍTICA E CRIAÇÃO

O ensino da dança deve apoiar-se nos conhecimentos de várias áreas que estarão constituindo o rol de competências dos cursos de formação, seja dança ou EF, através de currículos, que estejam voltados para a *dimensão estética* da aprendizagem da dança na educação.

A dimensão estética trata de ampliar a recepção de processos artísticos junto aos (ainda) não artistas e, principalmente, às crianças e adolescentes, na escola, incluída uma orientação de sentido especial para atender às questões de gênero. Essa dimensão abarca a sensibilização estética, para além da competência no ato de criação, o que faz com apoio em processos que fomentam a atitude crítica e a criatividade, pois ambas levam a construir, a partir do existente, um novo sentido para a ação. Na dança isso pode ganhar maior dimensão já que “ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está *corporalmente* envolvido” (KUNZ, 1998, p. 9, grifo meu).

Assim, os processos criativos não devem ser minimizados na iniciação, já que eles ajudam a despertar os sentidos, aguçam a percepção e, se oferecidos na perspectiva dialógica do se-movimentar, como relação do ser com o mundo, proporcionam uma experiência que tanto libera emoções e sentimentos quanto envolve intenção e promove reflexão, que faz emergir intuição e subjetividade, como recursos legítimos na construção do saber.

Os processos que envolvem a aprendizagem da dança visam o “sujeito criador”, a partir de sujeitos cuja expressão interior e emoções humanas já estão mediatizados pela vivência cultural e pelo meio que os cerca; um sujeito histórico, que emerge nos processos educativos imprimindo, também, seu “registro” nas suas “produções”.

As condições mencionadas são oferecidas pela dança-improvisação, uma proposta articulada a partir dos fundamentos de Barbara Haselbach (1987, 1991), e enriquecida por experiências de Fritsch (1985), Madeleine Mahler (1989) e Uta Münstermann (1983), tratando-se de um ensino centrado nas potencialidades do se-movimentar de cada ser, que são despertadas/fomentadas pela requisição da percepção e diferenciação senso-corpórea, e no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, exercidas na criação. Nessa proposta, distinguem-

se as formas de trabalho, os processos requisitados para a experiência, que se baseiam na improvisação como conteúdo e processo, o que permite a atribuição de vários outros “conteúdos”, ou formas da dança, tais como o jazz, o tango, a dança moderna, o folclore etc. Desses, aproveitam-se seus componentes técnicos originais, na medida em que as técnicas corporais são “encontradas” nos processos de experimentação, a partir de cada corpo-sujeito.

A improvisação é uma opção de aprendizagem em dança, na medida dos interesses e das condições dos participantes, que foge às formas de trabalho e técnicas de movimento carregadas pela distinção de gênero, permitindo “no mínimo, que os indivíduos *criem formas do se movimentar* [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais” (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167).

Nessa perspectiva, a dança-improvisação “descobre” os estilos de dança e de movimento nos quais meninos e meninas podem se identificar conjuntamente e pode favorecer ao trabalho de iniciação que poderá, gradativamente, propiciar a interação.

A improvisação pode atender aos objetivos de aprendizagem da dança como arte, na medida em que acontece a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo, através de meios apresentativos. Nesse processo, ganham acento tanto a utilização de materiais e temáticas para estímulo da expressão, quanto o trabalho coletivo, que habilita à interpretatividade que se dá resolução de tarefas realizadas em grupos e na comunicação com “o outro”. A abrangência da improvisação sobre os aspectos artísticos e educativos da dança consolida-se numa “práxis”, baseada em “vivências” – como são denominadas as aulas – nas quais se aliam o fazer, a problematização e o diálogo, gerando a experiência.

Sabemos que não é significativo o número de investigações empíricas sobre a dança na escola, na educação ou na arte-educação, na literatura científica brasileira, pelo menos não é significativa a investigação que abarque com questões de gênero, nesse contexto. Algumas pesquisas se dão em contextos extraescolares, outras se reportam à construção teórica de concepções para a dança, sendo insuficiente a produção de pesquisas empíricas no ambiente educacional<sup>2</sup>.

---

2. Em contrapartida, sabemos que existem inúmeros trabalhos com a dança pelas escolas do país, das quais chegam a públicos poucos resultados, tanto pelas dificuldades que professoras têm de sistematizar seus trabalhos, quanto pela sistemática adotada pelas publicações no país, numa óptica, às vezes até perversa, que privilegia temáticas e produções de pesquisadores com currículos já privilegiados por essas produções.

Todavia, nem por isso faltam propostas pedagógicas para a dança na escola. O que a realidade evidencia, abarca com um contexto problematizador mais amplo, no qual identificamos a capacitação dos professores de EF, e de dança, para lidar com um aspecto específico da dança, que transcende as competências técnicas dos professores, dos alunos e condições estruturais/funcionais das escolas. Essa evidência situa-se na facticidade social da dança como “corpo” no seio da cultura (THOMAS, 1996), revelando corpos sexuados, com distintos comportamentos de gênero, que contribuem de reforço para a construção de duas formas desiguais de presença (FOSTER, 1996).

De certa forma, é ainda pelo *corpo em movimento*, carregado da simbologia de gênero, tanto pela sua relação com a *imagem feminina*, quanto pela mediatização das sensações no momento de *estar em e ser dança*, que passa a prática da dança para a maioria das pessoas, persistindo uma prática mediada pela *corporeidade*, que os professores e as professoras deveriam perseguir ampliar, numa prática orientada pelos propósitos da educação estética.

#### COMPORTAMENTO ESTÉTICO COMO FORMA DE APROPRIAÇÃO DO MUNDO

Segundo Fritsch (1988), na dança, o ser humano tem uma vivência fundamentada na experiência do prazer, ou incorpora dançando a sua realidade social, o que configura um “recontecer” simbólico das experiências vividas, transformadas então numa representação estética. É um processo em que expressão e apropriação do mundo acontecem simultaneamente, captando-o e ressignificando-o esteticamente. Como disse Adorno (1970, p. 363), “o comportamento estético é a capacidade de perceber nas coisas mais do que elas são; o olhar sob o qual o que é se transforma em imagem”.

Um dos pré-requisitos necessários para essa forma de comportamento estético, conforme Fritsch (1990), é “se deixar tocar” para “melhor” perceber as coisas; é a sensação de “perplexidade” desse “toque”, que forja a abertura para o mundo: uma permeabilidade, capacidade de ressonância do ser ante as forças mobilizadoras dos impulsos e de um mundo múltiplo e é indispensável para a vivência pático-expressiva<sup>3</sup> que caracteriza a dança e para a percepção “do outro”. Entretanto, essa capacidade se perdeu no progressivo distanciamento racional do mundo dos sentidos – o legado da civilidade – e coloca-se para as perspectivas da educação estética o problema de sua “recuperação”.

---

3. A vivência pática na dança é expressão-representação do momento presente, que se caracteriza por uma simbiose entre o espanto e o patético, um enlevo (SARAIMA-KUNZ, 2003).

Nesse sentido Fritsch (1990) contribui com alguns objetivos e estratégias importantes para orientar concepções estéticas para o ensino da dança. O principal objetivo seria o de “perseguir o potencial estético das crianças e dos artistas”, já que no potencial estético das crianças se encontra tanto a conservação da corporeidade pática, impregnada pela profunda *sensibilidade cinestética*<sup>4</sup>, quanto a *capacidade mimética* que faz do comportamento imitativo a “presentificação” do que percebe pelas sensações (o que ouve, toca, vê etc.). Nas expressões e nos processos de criação dos artistas, que, em geral, não reprimem as sensações profundas que atingem a nossa percepção, também se manifesta essa capacidade de “ressonância” do mundo.

Assim, os rastros de uma *percepção cinestética* são encontrados nas experiências com a dança, tanto nas vivências dos(as) não bailarinos(as), sejam crianças ou adultos, como na dos artistas: por exemplo, nas formas como as crianças reagem espontaneamente à uma música, o que os adultos só em casos especiais fazem, e nas formas de percepção do mundo, presentes nas criações de bailarinos(as) e coreógrafos(as). Esses, os(as) artistas, são os que “cultivam” essa capacidade cinestética, sem rejeições, como exemplificou uma vez Maya Plisetskaja: “se eu ouço música, então meu corpo todo canta”<sup>5</sup>.

Semelhantes foram algumas expressões de alunas, ou de algumas mães, sobre o dançar, em entrevistas realizadas: “Faz-me sentir leve e solta como se pudesse voar” e “Embala corpo e alma”. Essas mesmas sensações atingem os contempladores, num “se deixar levar com” que é uma ativação da capacidade de ressonância cinestética. Mesmo pessoas que não gostam de dançar são capazes da “fruição estética” na contemplação de uma forma de arte, como anunciaram as seguintes palavras:

[...] são atuações e expressões de “lavar a alma”, apesar de vários dançarinos serem altamente sacrificados para chegarem à perfeição; canto e dança relaxam, fazem sonhar, fazem criar, libertam e deixam fluir pensamentos e sentimentos que quebram um pouco a rotina, os compromissos sociais e de postura. Infelizmente não podemos ir pela rua todo dia bailando e cantando<sup>6</sup>.

4. Fritsch (1988) persegue as investigações de Spitz, para quem a corporeidade pática, na fase dos bebês, corresponde às reações viscerais, nas quais o ser se joga espontaneamente e que, no decurso do desenvolvimento infantil, vão sendo reprimidas pelas formas de percepção diacrítica. Enquanto perdura essa corporeidade pática na criança, ela é capaz de perceber e reagir ao seu meio de forma espontânea e imediata em ações significativas. O fundamento dessas reações é assim, para esse autor, uma percepção que ele denominou de cinestética.
5. Extraído de uma reportagem televisiva de 17 de março de 1987 (ARD) em homenagem aos 61 anos da bailarina, que ainda estava em ação no palco (cf. FRITSCH, 1988, p. 237).
6. Escrito por uma mãe nos questionários da pesquisa de doutorado de Saraiva-Kunz (2003).

Nisso aparece a permeabilidade entre “fora” (música, por exemplo) e dentro (sensação corporal) no gosto da dança, que carrega o êxtase arcaico de “se-perder” e “se-soltar”. Mas a percepção cinestética não transpõe de forma neutra as sensações: esse potencial humano é sempre historicamente esboçado, tanto pelos dramas individuais quanto pelos determinantes da história do gênero humano e ele jamais fica de fora do processo de criação/composição dos artistas. No entanto, queremos nos ater à ativação do potencial cinestético, que amplia a compreensão dos objetivos da improvisação, como forma de trabalho que “instiga” o que pode mexer com as pessoas, como seus motivos, sua curiosidade, seus desejos, seus pensamentos, e procura articulá-los em sensações corporais que desenvolvem motivo para movimentos, motivos para ritmos, motivos para formas. É importante lembrar que o potencial cinestético pode ser acionado, por sons, imagens, cores, atmosferas, posturas etc., que “buscam” nesse potencial o material armazenado e esse pode tanto despertar sensações agradáveis quanto desagradáveis.

Todavia, esse mesmo potencial é o que pode ser manipulado pela mídia, através da propaganda, para produzir estímulos correspondentes, formando imagens deformadas de corpo, da mulher, da dança, pela “tradução estereotipada de tudo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Um dos maiores problemas são as imagens de como dançar, que interferem na capacidade expressiva, produzindo apenas o reflexo da banalização ou rebaixamento da cultura como mercadoria. É difícil criar novas imagens, sob a força com que a indústria cultural recalca os sentidos, adapta o sujeito e o torna acrítico e inconsciente. Com isso, as imagens senso-corpóreas que a dança quer despertar podem permanecer reprimidas.

O ser humano, porém, tem a capacidade de reelaborar experiências, e a ativação do potencial cinestético pode, também, harmonizar as exigências individuais, surgidas dessa mera percepção pessoal, com outras formas de percepção analítica. Isso quer dizer que no ensino da dança deve-se preservar aquele “deixar-se levar” original e, ao mesmo tempo, ligar essa capacidade aos modos de pensar racionais (LANGE, 1999), conforme os níveis de ensino em que se inserem as crianças e os adolescentes.

Aliada à estratégia do despertar do potencial cinestético deve-se propor, então, a implementação na *capacidade mimética*, que está disponível não só nos artistas suprassensíveis, mas no potencial sensitivo cognitivo de todos nós.

Fritsch (1988) faz considerações sobre o potencial imitativo da criança, a partir da psicogenética de Piaget, que demonstra por meio de exemplos estudados como o comportamento imitativo aproximativo e presentificante de crianças pequenas configuram uma representação plástica. Nessa perspectiva, a imitação pode ser provocada resultando em imitações de sentido pessoal. O que chama atenção na teoria

de Piaget, segundo a autora, são dois aspectos que ele apontou: o primeiro, que as crianças imitam mais raramente os objetos do que as pessoas, fundamentando com isso que junto aos objetos predomina a forma de utilização – ação objetificada –, isto é, os objetos são determinados por sua utilização instrumental, mesmo em sua observação, não estimulando os movimentos apresentativos expressivos. Um objeto utilitário, do qual a finalidade é clara, não provoca curiosidade, nem surpresa, nem mesmo o desejo de se assemelhar corporalmente. Isso indica a importância de escolher materiais não rotineiros para composição plástica na improvisação, pois, segundo Piaget (apud FRITSCH, 1988), os movimentos objetivos tendem a reprimir os movimentos descritivos, que ocorrem mais livremente nas crianças e nos artistas que tencionam menos a utilidade dos objetos do que nós.

O segundo aspecto demonstrado por Piaget, nas palavras da autora, é que

[...] a busca de semelhanças não representa apenas um pré-estágio do pensamento descritivo-abstrato, a ser ultrapassado, mas sim opera como qualidade própria junto a qualquer adulto em formas cultivadas e transformadoras que não exclusivamente se sujeitam à utilidade - ou, formulado de outra forma, que ainda sentem profundamente a perplexidade do seu mundo e cuja permeabilidade cinestética não está obstruída (idem, *ibidem*, p. 244).

A imitação, como gênese de comportamento, também está presente na teoria psicopedagógica de Wallon, como centro regulador (e animador) das ações simbólicas e nisso é um “ato pelo qual se integra (por iniciativa própria) um modelo social. Por isso na imitação, que é conjunto de gestos e símbolos, o movimento está impregnado dum sem-número de representações” (FONSECA; MENDES, 1987, p. 29).

Assim, nessa teoria, que aporta na interdependência entre a criança e o meio para explicar o desenvolvimento infantil, a gênese da imitação – como apropriação “dos dados sociais que justificam seu desenvolvimento” (idem, *ibidem*, p. 29) – configura o próprio processo mimético em uma simbolização representativa e apresentativa (LANGER, 1992).

Essas teorias podem nos dizer da capacidade de significação do ser humano. Podemos entender que uma ativação do potencial cinestético, uma interiorização dos acontecimentos em um movimento mimético contemplativo e uma transformação de imagens internas em novos símbolos apresentativos podem ser um impulso básico para uma práxis estética, que podemos apreender a perceber com as crianças, sem, com isso, reafirmar o espontaneísmo. Isso significa “reconhecer que há ‘modos de contato com a realidade’ que nós perdemos. Há inclusive, ‘elementos’ da consciência que já perdemos” (LINHARES, 1999, p. 169).

Tal como a ativação de um potencial cinestético, o estímulo à imitação pode vir a ser desvirtuado, provocar reducionismos, dependendo das estratégias

de ação propostas. Não podemos esquecer que, na força da “moda”, estimulada pela indústria de consumo e a indústria cultural, também a dança já vem “pronta”, produto a ser consumido. Tal como outros produtos, a dança recebe da indústria cultural destaque nos aspectos que mais “mexem” com os sentidos da maior parte de consumidores. Nabuco (2000, p. 178) diz que “a cultura de massa põe em destaque os aspectos recreativos da arte, excluindo assim toda e qualquer necessidade de esforço mental” e esse é um risco que se enfrenta nas escolas e no ensino em grupos de adultos, pela necessidade de não tratar a dança como coisa alienada, incluindo em seus conteúdos a cultura/arte popular.

Deve-se ter claro que a imitação pela imitação<sup>7</sup> não é o mesmo que a imitação mimética, e pode reduzir a dança à técnica ou se “embotar” em modelos estereotipados. Portanto, a busca de uma relação cultural com um estilo, que pode ser a abertura de uma percepção sensível do mundo, pode também bloquear novas imagens, se a imagem externa disponível não fizer referência a uma realidade significativa e dependa, apenas, do potencial repressor dessas imagens externas. É o caso, por exemplo, da “dança da garrafa”, da “bundinha”, do “tchan”, estereótipos da sexualidade feminina, que foram mencionados pelos meninos na época da pesquisa. Essas danças tomadas pela mediocridade, maciçamente dançada por mulheres, muitas vezes seminuas, nos shows da TV, são algumas das imagens bloqueadoras para os meninos e as meninas: para os meninos bloqueia fazer a dança; para as meninas, no caso das que já se deixaram “persuadir” pela imagem, bloqueia a “fruição”, a capacidade de sentir outros ritmos e outras formas. Isso nos lembra que “entre uma tiazinha e uma feiteira a menina não pode ver a mulher em sua totalidade”, como alertou a psicóloga Sônia Thorstensen<sup>8</sup>, e ajuda a reforçar nas crianças a imagem de mulher objeto.

É por isso que a dança-experiência, ou a dança-improvisação, só poderá ser uma concepção baseada no comportamento estético como percepção/apropriação do mundo se considerar estratégias metodológicas que podem ordenar tarefas de sentido aberto que “ativem um potencial mimético” sem se limitarem à cópia, e sem “produzirem” a rejeição à dança; que, ao contrário, proponham a crítica e o conhecimento, a partir dos objetos culturais do seu mundo de vida, sem levar à alienação.

---

7. A imitação nesse sentido é cópia, é o “ato de copiar, consciente e intencionalmente certo comportamento...” (MICHAELIS, 1998), e não busca de semelhança, “através da qual os seres sentem e dão significado ao seu mundo” (FRITSCH, 1988, p. 123).

8. Em uma reportagem do suplemento feminino de *O Estado de S. Paulo*, de 8/9 de julho de 2000, sobre o fenômeno de “copiar” as “mulheres do rebolado”, fetichizadas pela TV, pelas meninas bem pequenas, de 3 a 8 anos, numa exposição da sexualidade infantil. Se as “tiazinhas” e as “feiteiras” não estão mais na moda, outras imagens-mito as substituem, na TV, como podemos ver dia a dia.

Partindo-se do pressuposto de que a dança será ensinada na EF, devemos considerar o fato de que são mulheres professoras da área que têm feito as investidas com a dança na escola, normalmente possuindo alguma formação complementar em dança. Devemos considerar, também, outra questão especial: que tipo de corporeidade dos futuros e atuais professores de EF podem significar uma relação com a dança?

Para Böhme (apud FRITSCH, 1988), o ser humano só exerce plenamente sua corporeidade se ele for capaz de se resolver com ela de diferentes formas. Uma disponibilidade que não tem sido encontrada na maior parte de estudantes dos cursos de educação física. A configuração desse terreno é quase a mesma da escola: a maioria das mulheres, tal como as meninas na escola, fariam mais aulas de dança, para poder melhor se relacionar com isso no ensino; já os homens, em geral, têm um argumento pronto: dança não é desporto e eles estão ali por causa do desporto. Nesse sentido, considera-se que uma tarefa genuína da EF seria proporcionar o desenvolvimento, não apenas do repertório de movimentos e das experiências corporais, que pertençam aos hábitos dominantes, mas também aqueles que constituem um “se soltar” e balançar pático, uma “apropriação” de formas expressivas apresentativas.

Em geral, homens, principalmente, nas aulas nos cursos de formação de EF<sup>9</sup>, não conseguem “se soltar”, ou balançar-se paticamente. Mas há mulheres que não o fazem também. Nesse sentido, primeiros os(as) professores(as) têm que desenvolver/ampliar as formas e os sentidos do se movimentar que querem propor aos seus alunos e suas alunas e, portanto, também eles e elas perseguirem um se movimentar em que possam experimentar um ritmo, e “balançar”; se comunicar na dança e através dela com outros e outras; se aproximar/apropriar mimeticamente do seu mundo; e apreender a perceber a dança como uma significação de mundo mais do que individual.

Isso não é fácil, porque a pessoa tem que se despojar das atitudes/posturas incorporadas e “se abrir” para as formas de ser dançadas e, para isso, necessita-se uma nova orientação de sentido do movimento na dança e em outras práticas de

---

9. Referimo-nos aqui à experiência de mais de dez anos no magistério do ensino superior, enfrentando a “resistência” dos homens em dança. É importante que se diga que essa resistência, quase sempre, tem tido a mesma manifestação da dos meninos na escola: a inibição por não saber dançar. Sem dúvida, aparecem estudantes com experiência em vivências significativas em outros âmbitos de movimento expressivo, ou de lutas e especialmente capoeira e esses são os que mais facilidades encontram em dançar.

movimento, na formação dos professores de EF; é importante a problematização das suas próprias experiências anteriores com a dança para se “entenderem” com ela nas suas formas culturais e se capacitarem nas formas de expressão em dança.

A partir daí, é decisivo para um outro posicionamento em relação à dança, um processo de conhecimento reflexivo sobre o seu “envolver-se” com a dança e a compreensão e apreensão da construção socio-histórica da dança. Isso, todavia, resolve uma questão “pendente”, que o contexto socio-histórico e o contato com a realidade deixam “à tona”: a pretensa preparação dos professores para lidar com a dança, em qualquer concepção que seja, se “depara” com o obstáculo que é o seu espaço – curricular, disciplinar, funcional etc. E, certamente, muitos professores se perguntam: apreender/entender a dança para quê? Nossa investigação revelou uma “brecha” no trabalho orientado para projeto multidisciplinar na escola.

A ampliação da discussão sobre a dança na escola, seja envolvendo a comunidade escolar, seja entre os professores de educação física e artes, seja na formação dos professores de educação física ou de dança, pode encaminhar propostas sobre projetos de dança a serem oferecidos dentro das escolas, que não precisam se constituir em experiências esporádicas com a dança, na medida de sua consequente e progressiva inclusão nos planos dos diferentes níveis de ensino ou de determinados níveis.

Propor projetos implica experiência e/ou conhecimento sobre a sua realização, que deverá passar pela formação dos professores. Nesse caso, os projetos podem ser realizados com as próprias turmas em formação, no nível superior, para que depois possam ser desenvolvidos nas escolas, como apontaram Soares et al. (1998). Dessa forma, os futuros professores podem estar se engajando, desde a sua formação, num processo de transformação da realidade escolar da dança.

A estruturação funcional desses projetos dependerá de cada realidade escolar, envolvendo aspectos socioeconômicos e culturais (em que se encontram os aspectos étnicos, religiosos, de gênero etc.) e, também, da consistência e repercussão dos planos e concepções pedagógicos que norteiam os currículos de cada escola, junto à comunidade interessada: pais e mães, professores e professoras, alunos e alunas etc.

As indicações para estudo e análise da dança no ensino, até aqui elaboradas, são decorrentes de uma compreensão de dança como um objeto cultural “permeante” de vários campos do conhecimento e da atuação dos seres humanos: a educação, a arte e a cultura. Talvez seja esse o ponto “obscuro” no bojo da discussão de profissionais da dança e da EF, uma “disputa” para “angariar” a dança nos seus planos de trabalhos e, certamente, legitimar campos de atuação. É uma questão importante, cujo questionamento precisa continuar. Talvez a reflexão sobre a localização da dança no “entroncamento” entre a arte, a cultura e a educação venha a

clarear alguns aspectos que justificam a dança na EF para os professores de dança e a dança como arte, para os professores de EF.

### Elements for a conception of dance teaching in schools: the aesthetic education perspective

*ABSTRACT: This article proposes a reflection on elements that might contribute to the teaching of dance in schools from the aesthetic education perspective – such elements have been elaborated from a research carried out in primary schools. We highlight the critical and creative processes of dance-improvisation as a suggestion for teaching dance, open to individual and gender differences; and the kinesthetic perception and mimetic skills of children as potentials for the meaning-making process and expression elaboration in dance. This paper also highlights the role of teachers in the process of corporeity formation, pointing to the need of a new orientation to dealing with movement in physical education classes, and of an analysis of dance in the intersection of art, culture and education.*

*KEYWORDS: Aesthetic education; dance improvisation; corporeity and gender.*

### Elementos para una concepción de la enseñanza de danza en la escuela: la perspectiva de la educación estética

*RESUMEN: El texto propone una reflexión sobre elementos que pueden contribuir para la enseñanza de la danza en la escuela, en la perspectiva de la educación estética, y fueron elaborados a partir de una investigación realizada en la enseñanza básica. Destaca los procesos críticos y creativos de la danza-improvisación como propuesta para la enseñanza, abierta a diferencias individuales y de género, y la percepción cinestética y la capacidad mimética de los niños como potenciales para el proceso de significación y elaboración de la expresión en danza. Destaca, también, el papel de los profesores y de las profesoras en relación al proceso de formación de la corporeidad, apuntando la necesidad de una nueva orientación de sentido para la vivencia del movimiento en las clases de educación física, y del análisis de la danza en el entroncamiento del arte, de la cultura y de la educación.*

*PALABRAS CLAVES: Educación estética; danza-improvisación; corporeidad y género.*

### REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

\_\_\_\_\_.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. Trad. Fundação lochpe. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-94.

FEIJÓ, M. G. *A dança como conteúdo integrante da educação física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível*. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

FONSECA, V. da; MENDES, N. *Escola, escola, quem és tu?* Perspectivas psicomotoras no desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOSTER, S. L. The ballerina's phallic pointe. In: FOSTER, S. L. (Ed.). *Corporealities*. London/ New York: Routledge, 1996. p. 1-24.

FRITSCH, U. (Org.). *Tanzen*. Hamburg: Rowohlt, 1985.

\_\_\_\_\_. *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft*. Verlust und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. Frankfurt: Afra Verlag, 1988.

\_\_\_\_\_. Tanz "stellt nicht dar, sondern macht wirklich". Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In: BANNMÜLLER, E.; RÖTHIG, P. (Orgs.). *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart: Klett, 1990. p. 99-117.

HASELBACH, B. *Improvisation, Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Klett Verlag, 1987.

\_\_\_\_\_. *Tanz und Bildend Kunst*. Modelle zur Ästhetische Erziehung. Stuttgart: klett Verlag, 1991.

KUNZ, E. (Org.). *Didática da educação física I*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LANGHE, H. Gymnastik und Tanz in Kontext ästhetischer Erziehung. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hgs.). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts II*. Didaktische Konzepte um Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999. p. 268-291.

LANGER S. *Philosophie auf neue Wege*. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Trad. Fischer Verlag GmbH. Frankfurt: Fischer Wissenschaft, 1992.

LINHARES, A. M. B. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

MAHLER, M. *Kreative Tanz*. Berna: Zytlogge Verlag, 1989.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MÜNSTERMANN, U. *Von der Jazzgymnastik zum Jazztanz*. Celle: Pohl-Verlage, 1983.

NABUCO, M. E. Que perspectivas para a educação pela arte? In: \_\_\_\_\_. *Educação pela arte*. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos. Lisboa: Livros Horizonte, 2000. p. 177-180.

SARAVA, M. C. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. *Movimento – Revista da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 11, n. 3, p. 219-242, set./dez. 2005.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Ensinando dança através da improvisação. *Motrivivencia*, n. 5, 6, 7, p. 166-169, dez. 1994.

\_\_\_\_\_. *Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética*. Tese (Doutorado em Educação Física) – FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte*. O pensamento pragmatista e a estética popular. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: 34, 1998.

SOARES, A. et al. *Improvisação e dança*. Conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: UFSC/CDS/Nepef, 1998.

THOMAS, H. Do you want to join the dance? Postmodernism/Poststructuralism, the body, and dance. In: MORRIS, G. (Org.). *Moving words: re-writing dance*. Londres/New York: Routledge, 1996. p. 63-87.

Recebido: 15 set. 2008

Aprovado: 12 fev. 2009

Endereço para correspondência

Maria do Carmo Saraiva

Departamento de Educação Física, Centro de Desportos

Universidade Federal de Santa Catarina, *campus* Universitário – Trindade

Florianópolis-SC