

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos

STRAZZACAPPA¹, Márcia – UNICAMP – marciastrazzacappa@uol.com.br

É comum se compreender a formação estética dos indivíduos, segundo nossa herança européia, como um processo lento que se dá pelo contato e pela apreciação de obras de arte, principalmente do universo das artes plásticas, como pinturas e esculturas de uma determinada época, acompanhada (ou não) de informações sobre a vida e história dos artistas. Por muitos anos, a então intitulada Educação Artística ficou responsável de realizar esta tarefa, contribuindo para a formação de indivíduos cultos e instruídos.

Sabe-se, no entanto, que a educação estética não é exclusividade das aulas de arte. Ela está presente em diferentes espaços e tempos, dentro e fora da sala de aula. Desde o mural de avisos da escola à opção das texturas das paredes; a disposição de plantas e flores nos jardins à música difundida na hora do recreio. Todos estes elementos compõem o universo de imagens, sons e cores que vão constituindo um repertório estético na vida daqueles que neste ambiente circulam. Reduzir a educação estética apenas às aulas de arte seria o mesmo que se atentar para os erros de ortografia apenas nas aulas de língua portuguesa, não se importando com impropriedades encontradas nos cadernos e nas avaliações de história ou de matemática.

Talvez ainda haja um longo caminho até se conseguir desenvolver a consciência de que a educação estética é de responsabilidade de todos os personagens presentes no espaço escolar, não apenas dos professores (sejam eles de arte ou das demais áreas do conhecimento), como diretores, supervisores, coordenadores, secretárias, merendeiras, vigilantes, faxineiras, estagiários, entre outros. Poderíamos nos perguntar de que adianta destacar na aula de arte um determinado movimento estético, chamar a atenção para uma perspectiva, para uma luz, se os corredores da escola estão visualmente poluídos; ou se o professor de geografia, apenas como ilustração, utiliza quilos de purpurina para realizar uma maquete?!

No presente texto, pretendo apresentar e discutir uma outra dimensão da formação estética dos indivíduos, presente na arte do movimento, isto é, na dança (ou também denominada expressão corporal). Essa linguagem é pouco destacada nas aulas regulares de arte (às vezes aparece nas aulas de educação física ou em atividades de

¹ Professora da Faculdade de Educação e coordenadora do Laborarte- Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação. Bolsista produtividade pesquisa do CNPq.

projetos como Escola da Família) porém muito freqüente nas festividades do calendário cívico escolar: a dança do índio, em abril; a quadrilha, na festa junina; as danças populares brasileiras na semana do folclore, em agosto; a apresentação na festa de final de ano; para citar apenas algumas.

Essa linguagem ficou ao longo dos anos deixada de lado por parte do professor especialista em arte, aquele que era responsável, pelo menos teoricamente, por trabalhar os conceitos básicos da educação estética em suas diferentes linguagens, isto é, dança, teatro, música e artes visuais. Embora incumbido de realizar esta empreitada, muitas vezes a tarefa ficava restrita, tendo em vista a tradição da área, à produção de desenhos e pinturas e/ou a apreciação de obras de arte (quando não eram obrigados a realizar a decoração e os adereços das festividades). Meu intuito aqui não é descrever nem tecer críticas às diferentes formas que o ensino de arte tomou ao longo dos anos, outros autores já fizeram isso com mais propriedade; mas sim, como afirmei anteriormente, discutir sobre uma outra formação estética presente no fazer e no apreciar uma das artes do espetáculo vivo, arte do movimento, isto é, a dança.

Dentre as diferentes manifestações artísticas nas várias sociedades, percebe-se a dificuldade de se compreender a dança. Essa questão não é recente. Desde o início do século passado, a compreensão da dança e sua apreensão pelo público já eram problemáticas amplamente discutidas no meio artístico. Na introdução da obra *A dança moderna*², de John Martin, publicada em 1933, este crítico norte-americano de dança afirmava que:

“A dança passou a ser reconhecida como forma de arte apenas recentemente, e ainda resta uma confusão considerável a esse respeito, tanto na mente do público, como na classe dos bailarinos. (...) Em um passado relativamente recente, entendia-se por dança o balé, e por balé, o *ballet d’action*. Este era constituído de um arremedo de enredo entremeado por números coreográficos, da mesma forma que a comédia musical é entremeada por canções. Essa classe de representação inseria-se na categoria das produções teatrais e era julgada pelos críticos de teatro. Quando Isadora Duncan e o movimento romântico surgiram, dando ênfase bem maior à música que ao drama, a dança como acompanhamento coreográfico tornou-se assunto dos críticos de música. Com o desenvolvimento da dança moderna, em que a dança é o principal, e música e enredo são por vezes secundários, a confusão impera”. (Martin, 2007, p.230)

Se no início do século passado a dança era compreendida como ballet, hoje, ao interrogarmos crianças e adolescentes sobre que imagens vêm à mente quando se fala em dança, o ballet clássico ainda aparece em primeiro lugar, porém não mais como

² O livro *A dança moderna*, foi traduzido por Rogério Migliorini e publicado em duas partes na seção Diverso e Prosa da Revista Pro-posições, v.18, n.1 –52/2007.

soberano. Sua posição é seguida de perto pelas danças de rua (também conhecidas por hip hop, break, street dance) e pelas manifestações populares como a capoeira, o funk e o axé. Por vezes, encontramos algumas manifestações ligadas a danças étnicas, como a dança do ventre, o tango e o forró, estes últimos também vistos como danças de salão. As nomenclaturas dança *moderna* ou dança *contemporânea* sequer são citadas.

Alguns estudos³ relativos às imagens de dança presentes na literatura infantil e nas campanhas publicitárias apontam que, no primeiro caso, do universo da criança, a figura da bailarina é quase uma constante. Há publicações tanto nacionais quanto estrangeiras que trazem a bailarina clássica nas pontas dos pés, trajando o tradicional *tutu*⁴ rosa, com cabelos presos. Esta ilustração vem acompanhada de adjetivos que destacam a leveza e a agilidade de seus movimentos, frutos de muita disciplina, perseverança e força de vontade. Nos livros didáticos escolares, o poema de Cecília Meirelles *A bailarina*, é um dos mais citados, segundo Yara Sena:

“Os poemas de Cecília Meireles, nesse material [livros didáticos], refletem uma escolha por parte dos editores, por temas reconhecidamente mais próximos à criança, como o sonho de ser bailarina, a brincadeira com bola e as travessuras de menina, com rimas, ritmos e musicalidade que fazem parte do seu gosto.” (Sena, 2006, p.20)

Nas campanhas publicitárias, a imagem da bailarina clássica está vinculada a produtos de limpeza como sabão em pó, alvejante e amaciante, relacionando a figura etérea da bailarina a qualidades como suavidade, brancura e pureza. As campanhas publicitárias de produtos para público adolescente e jovem, por sua vez, trazem a imagem de danças de rua e demais danças urbanas, com roupas coloridas, movimentos despojados e cabelos soltos, como as publicidades de aparelhos celulares e de moda esportiva. No primeiro caso, apenas a figura feminina aparece enquanto que no segundo, já há um equilíbrio entre homens e mulheres, dançarinos e dançarinas.

Isso indica que as respostas das crianças e dos adolescentes estão diretamente relacionadas ao universo de imagens que povoam seu dia-a-dia, imagens essas que lhes são oferecidas seja pela mídia, seja pelos próprios livros (didáticos ou não) na escola.

Mas a dança em nosso país é muito mais rica e diversificada do que o exposto acima. Das danças populares tradicionais às mais ousadas criações da dança

³ Estudos realizados pelos estudantes de licenciatura em dança da Unicamp nos anos de 2004 e 2005, que cursavam a disciplina *Didática para o ensino de dança*.

⁴ Como se intitula a saia de tule engomado e armado.

contemporânea como das companhias *Cena 11* ou *Quasar*⁵. Da mais rígida escola russa de ballet da *Escola do Teatro Bolshoi* em Joinville, à abertura da primeira Faculdade de Capoeira na Bahia. Das danças de rua às danças folclóricas das comunidades estrangeiras no Brasil. Dos passistas das Escolas de Samba do Carnaval do Rio de Janeiro, ao Frevo e ao Maracatu do Carnaval de Pernambuco. Do Boi do Norte do Maranhão à Chula dos pampas gaúchos. Em todos os lugares, cidades e vilarejos tem dança.

"Em civilizações anteriores, e mesmo atualmente entre povos primitivos, a dança está envolvida em praticamente toda experiência importante da vida, tanto dos indivíduos, quanto do coletivo social.

Existem danças de nascimento, de morte, de passagem para a maioridade, de corte e casamento, de fertilidade, de guerra e pestilência; danças para exorcizar demônios, danças para curar doenças. Sempre que o homem primitivo entrava em contato com alguma coisa que acontecia sem a sua participação, algo que contivesse o elemento misterioso e o sobrenatural, dançava." (Martin, op. cit., p. 234)

Dança é uma manifestação artística, criação de indivíduos, representação de um povo. Dança é arte. Não temos dúvida sobre este nosso patrimônio cultural imaterial, ainda mais pensando nas dimensões de um país como o Brasil, com sua diversidade de cores, sons e gestualidades, com todas as misturas, heranças e criações. Mas, se há dança em tanto lugar, por que esse desconhecimento sobre a dança? Por que essa falta de informação principalmente no seio da escola, por parte não apenas dos professores (especialistas em arte ou não) como de diretores e coordenadores? Que dança está na escola além daquela rimada nos versos de Cecília Meireles? O que se vê de dança na escola além da cópia, do *déjà vu*? - a dança dos índios em abril e a quadrilha em julho?

Numa aula de arte, se o professor que vai discorrer sobre uma obra de Portinari, apenas para dar um exemplo concreto, pode utilizar uma ou mais reproduções do artista (não vamos aqui discutir sobre a qualidade da reprodução, referente à fidelidade de imagem, tamanho, cores e proveniência). O professor pode igualmente, com recurso da Internet, ter acesso a diversos *Museus Virtuais*, alguns dos quais oficiais e vinculados a grandes museus, que possibilitam a observação e a apreciação de obras de diferentes artistas. O professor sabe onde e o quê buscar, na maioria das vezes, porque já foi familiarizado durante sua formação, pelo universo das obras. Há inúmeras publicações que discutem a produção em artes plásticas e visuais e vários livros didáticos sobre o assunto. Porém, quando se pensa no executar e apreciar dança, a situação se complica por diversos fatores. O primeiro, é um problema de formação. Que contato o indivíduo

⁵ Respectivamente, companhias profissionais de dança contemporânea de Florianópolis/SC e de Goiânia/GO.

teve durante sua formação como professor, com a linguagem da dança? Com espetáculos de dança ao vivo? Com a dança de sua região? Com o fazer/ensinar dança? Na impossibilidade de se ensinar/fazer dança, caberia ao professor ser o mediador entre os estudantes e esta linguagem artística. Porém isso demanda, igualmente, um conhecimento, mesmo que mínimo, da produção de dança de uma determinada sociedade. Ai esbarra-se também em ou outro problema, desta vez técnico. Mesmo que o professor seja um apreciador de dança e tenha acesso a um bom acervo, a reprodução da dança, por vezes em vídeo, não garante ao espectador que este assista a um espetáculo de dança, a não ser que se trate de um vídeo-dança, como veremos mais adiante.

A dança é arte do espetáculo vivo, como intitulam os franceses as diferentes formas das artes cênicas – dança, teatro, mímica, concertos musicais, performances, entre outros. A dança acontece em sua efemeridade. Assistir a um vídeo de dança não é necessariamente apreciar a dança em si, senão apreciar uma outra forma de arte, o vídeo. Há uma grande diferença entre vídeo-dança e vídeo de dança. O primeiro, a concepção da coreografia é pensada conjuntamente entre *videomaker* e dançarino. O resultado não é cênico e sim imagético. O segundo, vídeo de dança, trata-se do registro videográfico de espetáculos de dança, como estes que costumamos assistir na TV. Trata-se do registro de espetáculos produzidos para teatro convencional que foram filmados (geralmente com três câmeras, uma das quais de plano geral e fixa) e editados. Algumas companhias profissionais de dança tanto nacionais como estrangeiras, ao realizarem uma turnê com um novo espetáculo vendem no foyer do teatro DVDs e vídeos dos espetáculos anteriores em meio a outros produtos promocionais.

Para se apreciar dança é necessária uma familiarização com o universo da dança, com seus símbolos, seus códigos e, para isso acontecer, por sua vez, é necessária uma “freqüentação” (utilizando aqui um termo sugerido por Forquim, 1987), que garantirá aos indivíduos o domínio do sistema de referências inerentes a esta linguagem específica. Cada estilo de dança possui códigos que a identificam com esta ou aquela linha, dentro de uma grande família intitulada dança. Fazendo um paralelo para facilitar a compreensão do público leigo, seria o mesmo que afirmar que a matéria prima da música é o som, porém a forma como cada compositor organiza os sons, permite que o produto (música) seja identificado dentro de uma determinada corrente expressiva, de um determinado estilo. Assim somos capazes de dizer, após ouvir alguns poucos segundos, se a música é deste ou daquele estilo, se é uma música clássica ou popular, se

é um rock pesado ou uma canção de ninar. Enquanto a matéria prima da música é o som, a matéria prima da dança é o movimento, mas não qualquer movimento, senão, *movimentos humanamente organizados*, parafraseando Jean-Marie Pradier, criador da etnocenologia, que definia esta nova disciplina como “o estudo, nas diferentes culturas, das práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados”. (Pradier, 1996, p.46)

Familiarizar-se com músicas de diferentes estilos é aparentemente uma tarefa mais simples que buscar conhecer os diferentes estilos de dança, pois nosso cotidiano é povoado de sons, ritmos e músicas, nos mais diferentes espaços. Há sempre um rádio ligado, um som ambiente, um autofalante. Jovens caminham pelas ruas com seus MP3; nos escritórios, executivos acessam *sites* de música na Internet. No entanto, a aproximação e familiarização com a dança dependem de um investimento do indivíduo, primeiramente, em virtude dos locais nos quais a dança acontece; segundo, porque os códigos de apreensão desta linguagem não são tão evidentes assim. É necessário aprender a olhar a dança, decifrar seus enigmas, identificar quando um movimento é apenas um deslocamento do corpo no espaço, quando ele se transforma em dança.

É muito freqüente ver o público sair de apresentações de dança contemporânea com expressões de estranhamento. Alguns manifestam claramente seu descontentamento. A justificativa para não gostar de dança se pauta na razão: não se gosta daquilo que não se entende. Assistir a um espetáculo teatral, mesmo para aqueles que não estão habituados ou que vão ao teatro pela primeira vez, ainda é aparentemente mais próximo do indivíduo, tendo em vista que a linguagem oral/textual/literal é mais fácil de ser compreendida. Isso se evidencia mais quando se trata de textos adaptados da literatura, com os quais o público já está familiarizado, seja pela leitura da obra em si, seja pelo contato com sua sinopse, crítica ou simplesmente por ter ouvido sua narração. A dança não é textual, é visual e cinestésica. Sobre este aspecto, John Martin, dizia:

“Pergunte a um homem comum nauseado com os números de um contorcionista, por que está tão perturbado. Peça-lhe que lhe explique seu significado. Como ele pode se sentir afetado por algo, cujo significado não pode explicar? Ele não será capaz de lhe responder, mas talvez o considere um pouco "louco", por você não poder explicar-lhe porque se emociona até as lágrimas com alguma dança que ele tampouco entende.” (Martin, op. cit., p.236)

Embora John Martin se refira à dança moderna, as questões apontadas na época sobre aquele estilo emergente de dança são as mesmas presentes hoje no que tange a dança contemporânea. Martin acrescenta ainda que “o movimento é um meio, em si e por si, para a transferência de um conceito estético-emocional da consciência de um

indivíduo para a de outro” (Martin, *ibidem*) Como conseguir explicar em palavras aquilo que é perceptível por outros sentidos e não pela razão? Como afirmava Paul Valéry, “a razão, por vezes, me parece ser a faculdade que nossa alma tem de nada entender de nosso corpo” (Valéry, 2005, p.48). Daí decorre a necessidade do contato, do fazer, do sentir, do familiarizar-se - ou porque não dizer, contaminar-se - pela arte do movimento, pela arte da dança.

Um dos mais reconhecidos teóricos da dança do século passado, Rudolf Von Laban (1879-1958), não era dançarino de origem, e sim um minucioso observador e estudioso do movimento humano. Ele afirmava que “quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda a forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o corpo como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da energia vital interior” (Laban, 1990, p.100). Laban era formado em Belas Artes, tendo estudado arquitetura e sido um assíduo freqüentador das mais diversas manifestações artísticas (exposições, apresentações teatrais, concertos de música). O estudo do movimento foi a base para suas reflexões e seus principais legados como a *corêutica*, a *labanotation*, as dinâmicas/qualidades de movimentos, entre outros. Os conhecimentos de Laban chegaram ao Brasil pelas mãos de Dona Maria Duschenes, uma húngara com formação Dalcroze, que estudou com Laban na escola de Kurt Jooss em Dartington Hall na Inglaterra. Duschenes migrou para o Brasil com sua família em 1940, fugindo da Segunda Guerra Mundial e se tornou professora em uma escola particular de São Paulo, o que contribuiu para a divulgação dos pensamentos deste teórico.

A atração de Laban pelo movimento humano teve sua origem na infância. Laban era filho de militar e conhecia praticamente todos os exercícios de treinamento do exército. Segundo Isabelle Launay, pesquisadora francesa, “mais do que seu interesse pela disciplina e pelo rigor, era a unidade conseguida pelas tropas em movimento que atraíam a criança.” (Launay, 1996, p.40) Pode parecer paradoxal imaginar que um dos pioneiros da dança moderna tenha se inspirado justamente no movimento de soldados perfilados. Mas, a fascinação pelo conjunto, pela harmonia expressa no movimento praticamente idêntico de grandes massas humanas (como nos desfiles militares, na abertura dos jogos olímpicos, no movimento da bateria de escola de samba) não está apenas na beleza da forma, mas na identificação da capacidade do ser humano em coordenar com perfeição gesto, ritmo e desenho no espaço. É a

plenitude da capacidade de equilibrar corpo e emoção; tempo e espaço; indivíduo e grupo.

Partindo-se do princípio de que há movimento em todo lugar, pois o movimento é a base de toda e qualquer ação humana e ciente de que a matéria prima da dança é o próprio movimento, podemos inferir que todos os indivíduos são capazes de compreender dança, pois realizar leituras de movimentos faz parte de seu dia-a-dia. É a partir deste pressuposto – que todos realizam leituras cotidianas do movimento -, que pretendemos desmistificar o universo da dança e aproxima-lo do(a) professor(a), para que ele(a) possa, por sua vez, apreender a olhar a dança, apreender seus códigos e poder dialogar com ela.

Numa pesquisa recente⁶ do Laborarte (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, da Faculdade de Educação) sobre as visões e crenças sobre o ensino de arte dos professores em exercício da rede (pública e privada) de ensino da região de Campinas/SP, que cursaram o PROESF – *Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas*, ou o PEFOPEx - *Programa Especial de Formação de Professores em Exercício*, verificamos que a compreensão de ensino de arte como sinônimo de aula de desenho ainda prevalece. Entendem a arte apenas como expressão gráfica, individual e plástica. Raramente o corpo, a voz e o ritmo são vistos como parte integrante do ensino de arte. Mesmo com a ampla divulgação dos PCN (1998) - Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte, que indicam a presença das quatro linguagens, contextualizam suas especificidades e propõem ações para cada uma delas, percebemos que há uma lacuna entre ter conhecimento e aplicar este conhecimento. Algumas professoras, ao serem interrogadas sobre as linguagens artísticas que deveriam estar presentes em sala de aula, pontuam de forma clara a dança, a música, o teatro e as artes visuais. No entanto, estas mesmas professoras, quando solicitadas a descrever as atividades que realizam em sala de aula com as diferentes linguagens, acabam por

⁶ Pesquisa realizada no Laborarte entre 2005/2007 sobre a compreensão acerca do conceito de arte trazida pelos professores da rede de ensino da região de Campinas, que teve a participação de estudantes de graduação em Pedagogia (TCC) e em Teatro (Iniciação Científica): Livia Carvalho Mota - “O corpo no ambiente escolar: visões e crenças dos professores da rede de ensino” (TCC/2005); Amanda Moreira de Oliveira - “A arte de aprender a ensinar arte – concepções, práticas e vivências” (TCC/2006); Gustavo Antonio Valezi Veloso - “O teatro está na escola? A compreensão do ensino de arte de professores de Educação Básica da região de Campinas” (bolsista PBIC/CNPq/2006/07) e Lúcia Yumiko Kakazu - “Visões e crenças sobre o ensino de arte das professoras da Rede de Ensino da Região Metropolitana de Campinas” (bolsista PBIC/CNPq/2006/07).

demonstrar propostas apenas na área de artes plásticas, isto é, com a linguagem com a qual estão familiarizadas, como desenho, pintura, “releitura de obras de arte”, confecção de brinquedos com garrafas PET e outras sucatas, colagem, grafite, entre outras.

De um lado, podemos compreender a dificuldade em se trabalhar com as linguagens corporais, tendo em vista alguns aspectos como a lacuna em sua formação profissional, que não permitiu a informação, o contato, a familiarização; a falta de espaço físico adequado para práticas corporais; a falta de equipamento, como aparelho de som ou instrumentos musicais, entre outros, além da questão da disciplina. É mais fácil manter a turma cujas crianças trabalham individualmente em suas carteiras, sentadas, que conseguir conduzir um grupo em movimento. Essa questão ficou evidenciada ao nos depararmos com algumas respostas que apresentavam como sugestão o teatro de fantoches atividade na qual as crianças podem se movimentar, “mas sem sair muito do lugar”.

Outro resultado da pesquisa indicou que não é apenas a formação estética de estudantes que ocorre dentro do espaço escolar. Muitos professores e funcionários também constroem sua referência estética no ambiente da escola, pois além de permanecerem nesse local a maior parte do dia, participam de forma ativa nas atividades promovidas pela escola. Dentre as atividades culturais realizadas pelas professoras pesquisadas (aqui o feminino é proposital, tendo em vista que se trata, em sua maioria, de mulheres) 60% era ligado às atividades escolares, isto é, as professoras iam a uma exposição ou a um museu, acompanhando as crianças de sua turma, dentro do planejamento organizado pela escola. Mas será que esse tipo de atividade proporciona de fato uma educação estética? Que preparo teve esta professora para acompanhar as crianças ao museu, a uma exposição? Que papel ela cumpre neste momento? O de organizar, monitorar e manter as crianças disciplinadas durante a visita? Garantir que todas irão permanecer em fila e que nenhuma será deixada para trás? Por vezes, encontramos relatos de professoras que diziam ter ido a uma exposição acompanhando as crianças de sua sala, mas que acabou por não aproveitar o “passeio” (sic), como elas próprias afirmam, afinal, em suas palavras “a agitação das crianças aumenta quando estão fora da sala de aula”. Não temos dúvidas quanto a isso, pois sair da rotina, cria ansiedade e expectativa. Como forma de solucionar esta questão poderíamos sugerir que propostas como essas acontecessem com mais frequência, visando criar a familiaridade, logo, o hábito e a diminuição da ansiedade. Se ir a uma exposição ou a um museu só acontecia em virtude da programação do projeto escolar, o mesmo se passou em relação

a assistir a um espetáculo cênico. As professoras afirmavam que foram ao teatro para conduzir as crianças ou assistiram a um espetáculo de teatro infantil quando este foi apresentado na própria escola, como parte de alguma comemoração.

Ora, percebemos aí um descompasso: acreditávamos que caberia ao professor contribuir para a formação estética de seus alunos, no entanto, percebemos que, assim como as crianças, o professor acaba tendo sua primeira experiência estética com a arte do espetáculo ao vivo em decorrência de sua profissão, ou seja, a própria educação estética do professor tem acontecido graças à escola. De agente mediador, o professor passa a ser o mediado.

Nesta pesquisa constatamos tristemente que os professores não têm o hábito de ir ao teatro, seja para ver espetáculos cênicos ou coreográficos, nem a exposições ou ao museu. Sua vida cultural fora da escola se reduz a idas ao cinema. Mesmo após o estímulo proporcionado pela escola, isto é, mesmo tendo manifestado o encantamento pela experiência estética vivenciada ao acompanhar as crianças numa atividade extra-sala, estas professoras quando interrogadas sobre o porquê não terem continuado a ir ao teatro, seja para ver dança ou uma peça teatral as respostas variavam entre falta de companhia, falta de dinheiro e, principalmente, falta de tempo. Esse último, em virtude do acúmulo das funções profissionais (por vezes trabalham em dois turnos), familiares e domésticas.

Foi pensando em poder proporcionar uma outra dimensão da educação estética, inerente ao olhar e se apropriar de outra linguagem artística, da arte do movimento, que ao longo da disciplina *Teoria Pedagógica e Construção do Conhecimento em Arte*⁷, foi proposto às professoras-estudantes para assistirem a espetáculos ao vivo de dança, de teatro e de música, além das atividades culturais propostas no próprio curso, pois a formação cultural não poderia se restringir ao espaço da sala de aula nem na participação das aulas magnas⁸. Acreditava-se que ao se ter a oportunidade de apreciar um legítimo espetáculo de dança de uma companhia profissional, com figurino, iluminação, cenografia, música, enfim, com toda a magia e encantamento que a cena proporciona, o indivíduo poderia ser contaminado pela arte do espetáculo vivo. Como

⁷ Disciplina obrigatória oferecida no 5º semestre do curso PROESF, ministrada pelos Assistentes Pedagógicos Ângela Amaro, Heloisa Saviani, Marilda Rezende Cardoso e Marilise Pantarotto e Perci.

⁸ as aulas magnas são oferecidas pelos professores supervisores das disciplinas ministradas no semestre, ou por convidados, uma vez por semana para todas as turmas juntas, no Salão Nobre da Faculdade de Educação ou no Centro de Convenções da UNICAMP. Na disciplina específica de arte, contamos com a presença de atores e atrizes, músicos, bailarinas e artistas plásticos, cada qual para falar da especificidade de seu fazer artístico.

afirmava o professor da Escola de Comunicações e Artes da USP, Flávio Desgranges, “é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência. Propor processos apaixonantes para formar apaixonados.” (Desgranges, 2003, p.68)

Essa proposta não é mérito exclusivo do curso. As recentes Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia (2005) e demais cursos de formação de professores (licenciaturas específicas) demonstraram uma preocupação com a formação cultural de seus estudantes ao incluírem na grade curricular 200 horas obrigatórias reservadas para atividades científico-culturais. A forma como os diferentes estabelecimentos superiores de ensino estão lidando com estas horas mereceria uma avaliação mais profunda. De qualquer modo, garantir na estrutura curricular um espaço/tempo para questões ligadas à cultura já parece ser significativo, pois obriga que as instituições, no mínimo, reflitam sobre o assunto. No entanto, a questão diante da qual nos deparamos no momento diz respeito à eficácia de tal proposta, afinal não basta o contato se não há a **mediação**. Como pudemos constatar após termos oferecido a disciplina para quatro turmas do curso, mesmo se exigindo a presença em ao menos um único espetáculo artístico por semestre, poucos foram aqueles que chegaram de fato a transformar seus referenciais e a incorporar novos hábitos culturais. Ir ao teatro para assistir a um espetáculo de dança e/ou teatral definitivamente ainda não faz parte do cotidiano das professoras.

“se a arte só se produz nas práticas sociais, também só pode ser aprendida pela mediação de outras pessoas. Não é o simples contato esporádico com algumas obras e muito menos a mera estimulação sensorial que fará com que alguém *desperte* uma sensibilidade para linguagens artísticas. Assim, mais que *entrar em contato com*, há a necessidade de *se apropriar de*, presente no fazer, experimentar, arriscar, testar, todas atividades inerentes à criação.” (Strazzacappa, Schroeder & Schroeder, 2005, p.77)

O desafio que se coloca no momento diz respeito a possibilitar na formação de professores(as) o contato com a arte do movimento, com a dança, com o universo da arte do espetáculo vivo, com a performance, com as danças populares, com as danças urbanas, enfim, com esse aspecto rico de nosso patrimônio cultural imaterial.

Algumas tentativas estão sendo construídas, aos poucos e lentamente, como o oferecimento de oficinas de dança e sensibilização corporal para professores(as) em exercício; oficina de atividades corporais aos docentes, funcionários e estudantes da Faculdade de Educação da Unicamp; curso de educação continuada junto ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, sobre o ensino de

dança em seus aspectos teóricos e práticos, afinal, quando se trabalha dança, não é apenas o fazer, mas o contextualizar. Embora ainda recentes, essas iniciativas demonstram alguns resultados positivos, sobretudo no que toca a ampliação do conceito de ensino de arte para além das artes plásticas e a compreensão da dança como uma outra e também importante dimensão na/da formação estética dos indivíduos.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (2000) *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Rio de Janeiro: DP&A.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. (2005) *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia*. Brasília, DF
- DESGRANGES, Flávio. (2003) *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Editora Hucitec.
- FORQUIM, Jean Claude (1987) *A Educação Artística – para quê?*. In PORCHER, Louis (org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus.
- LABAN, Rudolf (1990) *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone.
- LAUNAY, Isabelle (1996) *A la recherche d'une danse moderne. Rudolf Laban - Mary Wigman*. Paris: Ed. Chiron.
- MARTIN, John (2007) *A dança moderna*. In Pro-posições – Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, v.18, n.1 [52] – jan-abril/2007. Tradução de Rogério Migliorini.
- PRADIER, Jean-Marie (1996) *Ethnoscénologie: la profondeur des émergences* In *La scène et la terre - questions d'ethnoscénologie*, Internationale de l'imaginaire, número 5, Paris: Maison des cultures du Monde.
- SENA, Yara (2006) *Entre as páginas de um livro didático: Cecília Meireles*. In FERREIRA, Norma (org) *Livros, Catálogos, Revistas e sites para o universo escolar*. Campinas: Editora Mercado das Letras.
- STRAZZACAPPA, Márcia, SCHROEDER Jorge & SCHROEDER, Sílvia (2005) *A construção do conhecimento em Arte* in BITTENCOURT, Agueda & OLIVEIRA, Wenceslao (org) *Estudo, Pensamento e Criação*, livro 1. Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp.
- VALÉRY, Paul (2005) *A alma e a dança e outros diálogos*. 2ª ed., São Paulo: Imago.