

COREOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE SUA ADEQUAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DANÇA (*)

Isabel Maria Meirelles de Azevedo MARQUES(**)

INTRODUÇÃO

A importância da Coreologia enquanto disciplina básica no ensino da dança e na formação do bailarino intérprete já vem sendo discutida e explorada nos meios acadêmicos ingleses, principalmente no que se refere a fornecer subsídios do próprio código da dança para que o bailarino possa incorporá-los a sua prática e a sua capacidade de apreciação. No entanto, existe uma lacuna muito grande no que diz respeito a introduzir a Coreologia enquanto disciplina básica nos cursos de dança dentro do sistema formal de educação, ou seja, de lançar pontes entre a dança e a educação de modo a garantir a formação do ser harmônico que é capaz de fazer, pensar e de apreciar a dança num todo integrado e inseparável.

No Brasil esta lacuna apresenta proporções ainda maiores, pois a dança como tal, na grande maioria das vezes, não faz parte das discussões atuais de arte e educação e muito menos é parte efetiva da prática educativa na área das artes nas escolas. Acrescente-se a isto a comprovada falta de professores (especialistas ou não) existente nesta área.

(*) Adaptação da pesquisa realizada no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP no período de setembro de 1990 a fevereiro de 1991 como Professora Pesquisadora Visitante, sob responsabilidade da prof^a Sylvia Mônica A. Serra, com apoio da FAPESP.

(**) Formada em Pedagogia pela USP e Mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres.

Para que se possa preencher esta lacuna e, conseqüentemente, superar preconceitos e dualismos histórico culturais, pareceu-me necessário desenvolver um estudo com rigor e precisão metodológica sobre o ensino da dança nos cursos de formação de professores a fim de introduzir o conhecimento e a prática da Coreologia no âmbito da pesquisa acadêmica, o que poderá vir a constituir-se em subsídios para a verdadeira inclusão da dança no sistema escolar brasileiro.

Por caracterizar-se como um estudo vasto e complexo, esta pesquisa limitou-se, num primeiro momento, a introduzir esta prática e discussão teórica sobre a Coreologia na educação nos cursos de formação de professores licenciados em dança no Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da UNICAMP durante o período de quatro meses. O objetivo central desta pesquisa foi verificar se Coreologia poderia fornecer elementos básicos e parâmetros mais objetivos do que fazer pedagógico ao futuro educador na área da dança.

O diagnóstico inicial sobre este grupo de alunos deixou claro a marcante concepção humanista e romântica daquilo que é a educação na área da dança (segundo critérios de Candau, V. M.: 1983 e Libâneo, J. C.: 1985) para estes alunos, principalmente no que se refere ao papel do professor e aos objetivos propostos para o ensino da dança.

No que diz respeito à prática destes mesmos alunos, verificou-se que na improvisação e composição havia notadamente "pobreza coreológica", ou seja, ausência de originalidade e variação das ações, das partes do corpo, do uso do espaço, da música e das dinâmicas, assim como falta de clareza, de intencionalidade e de precisão de movimento. No que diz respeito à apreciação, pode-se dizer que, num diagnóstico inicial, se apresentaram pouco discriminativos e ou com capacidade de "adentrar o mundo da obra de arte" (Elliot, R.: s/ data) através da pura imaginação estética.

Após quatro meses de aulas semanais de Coreologia, integradas a uma reflexão teórica e revisão bibliográfica, foi verificada uma mudança substancial de perspectiva e de dimensão educacional em todo o grupo, principalmente no que se

refere a um posicionamento crítico, consciente e comprometido (no sentido freiriano) de cidadãos que estarão futuramente atuando na área da educação.

Esta criticidade e comprometimento com o trabalho fez-se notar também na produção prática destas alunas que adquiriram clareza, intencionalidade e, principalmente, consciência do corpo em movimento que se relaciona com o espaço em um tempo determinado. Houve também, sensível diferença na área da apreciação da dança que se mostrou mais discriminativa e mais "por dentro" (Elliot, R.: s/ data) ou seja, mais integrada ao que se estava passando na tela diante do grupo.

Deste modo, acredito que esta pesquisa logrou introduzir a Coreologia no universo acadêmico educacional e pessoal deste grupo de alunos de modo a lhes remeter a uma dimensão político social e estética da educação, quer como futuros educadores, quer como bailarinos intérpretes ou como cidadãos conscientes e comprometidos com a realidade social e cultural do país.

A realização desta pesquisa possibilitou esclarecer e provar a adequação e a aplicabilidade da Coreologia nos cursos de formação de professores desde que viabilizou a formação de indivíduos e educadores que poderão vir a ser agentes multiplicadores na sociedade.

O valor maior dos resultados obtidos nesta pesquisa, no entanto, consiste em poder oferecer parâmetros metodológicos e conteúdos de ordem prática com rigor acadêmico que poderão eventualmente ser incorporados em outros cursos de formação e, por extensão, incluídos nos sistemas formal de educação brasileiro (em nível de primeiro, segundo e terceiro graus). Esta inclusão tem o potencial de possibilitar a educação harmônica e integrada do indivíduo capaz de fazer, compor, entender e sobretudo apreciar a dança dentro de uma perspectiva crítica e prazerosa de que tanto necessita o povo brasileiro no contexto atual do país e do mundo.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Esta pesquisa teve como pressupostos teóricos a dissertação de mestrado "Dance in the Curriculum: the Brazilian Case" (Marques, I.: 1989) que aborda a introdução da dança no sistema escolar brasileiro, principalmente no que se refere a sua importância na educação do indivíduo e à formação de professores. Segundo o mesmo estudo, a Coreologia, como conteúdo básico na educação na área da dança, se prestaria a introduzir o indivíduo no mundo da dança de modo a educar-se como um todo (holisticamente) que integra criticamente a sociedade através da possibilidade de ter uma visão estética do mundo.

Serviram de base teórica para esta dissertação as idéias de Reid, L. A. (1986) sobre a importância do conhecimento direto do mundo que necessariamente abarca o mundo da estética e, conseqüentemente, da formação do ser social pois, segundo Maffesoli, M. (1979), a "visão mágica do mundo" é favorecida pelo jogo entre imaginação (componente da estética) e cotidiano.

O método Coreológico descrito por Preston-Dunlop. V. (1989) foi interpretado na dissertação mencionada como uma maneira de contrapor à formação do "corpo dócil" (Foucault, M.: 1975, 1980) tão comum e corrente nas instituições escolares e assim, de fornecer subsídios para que o indivíduo possa habitar a "terra do silêncio" descrita por Laban, R. (1935) como este outro mundo (o "mundo mágico" de Maffesoli) que vai além das prerrogativas lógicas e racionais de interpretação do mundo e da realidade.

Analisados e provados teoricamente (Marques, I.: 1989) o potencial e a importância da dança através do ensino da Coreologia como disciplina básica na educação do indivíduo e demonstrado o fato de que a inclusão da dança no sistema escolar brasileiro depende eminentemente de um projeto educacional que inclua a formação de professores em dança, vislumbrou-se a necessidade de estudar a aplicabilidade e a adequação da

Coreologia nos cursos de formação de professores de modo a possibilitar-lhes uma vivência e uma reflexão teórica sobre a dança na educação.

Partiu-se do pressuposto de que a prática da Coreologia integrada à reflexão teórica forneceria, além de componentes essenciais à prática e à experimentação do movimento e, portanto, da incorporação de valores educacionais, subsídios básicos para discussão didático pedagógica na área da dança de modo a formar uma consciência crítica (Freire, P.: 1982) que fosse capaz de articular as três dimensões da educação proposta por Candau, V. M. (1983): a humana, a técnica e a político social, além daquela indiretamente sugerida por Capra, F. (1979) - a dimensão cósmica.

Para que a prática efetiva junto aos alunos seja possível, esta abordagem pedagógica deve primeiramente abranger um posicionamento crítico e consciente dos elementos que integram o processo educativo (concepção de educação, objetivos, conteúdos a serem desenvolvidos, metodologia aplicada, relação professor aluno e avaliação) a fim de estabelecer relações e vínculos com o universo sócio-cultural da comunidade em que se vai atuar.

Além disto, acreditando-se no papel de articulador de conhecimentos universais do professor (Saviani, D.: 1985), faz-se necessário, antes de tudo, que este professor domine os conteúdos da matéria que vai ministrar, no caso, a dança em seus três aspectos fundamentais do fazer, compor e apreciar (Marques, I: 1989).

A hipótese central desta pesquisa delinea que o ensino e a prática da Coreologia (segundo os moldes sugeridos por Preston-Dunklop, V.: 1989), integrada a esta reflexão teórica (Vide bibliografia utilizada no item que se segue a este) estaria trazendo elementos e possibilitando a formação de professores no nível acima mencionado desde que ela, por si só, já fornece subsídios de ação e de reflexão do bailarino em relação a sua dança (Marques, I: 1989) e, conseqüentemente, do professor em relação a seus alunos.

3. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

3.1 - Metodologia

Esta pesquisa se desenvolveu em três etapas distintas: a primeira constou de um diagnóstico da população no que diz respeito a avaliar o domínio das áreas de conhecimento da dança incluídas no fazer, compor e apreciar dança e a avaliar a fundamentação teórica sobre dança e educação referente a noções básicas do valor pedagógico da dança e de didática para o ensino da dança.

A segunda etapa da pesquisa centrou-se em oferecer aulas práticas de Coreologia integradas a uma discussão em nível teórico com revisão de literatura específica sobre dança e educação, incluindo a discussão do próprio valor da Coreologia no processo educativo do indivíduo. Ou seja, as aulas ditas "práticas" (fazer dança) foram organizadas estrategicamente de modo a favorecer e suscitar reflexão que se estava fazendo em nível teórico e vice-versa.

Foram dadas no total 25 aulas (13 práticas e 12 teóricas) de duração de aproximadamente duas horas cada abordando os seguintes conteúdos:

- Aulas práticas: estudo da Coreologia propriamente dito
 - . o movimento: as partes do corpo
 - as ações
 - o espaço
 - as dinâmicas
 - . o dançarino e seu papel de intérprete
 - . o som
 - . o espaço geral.

Foram usadas como bibliografia de apoio as discussões de Blom, L. A., Chaplin, L. T. e Humphrey, D. sobre a arte de coreografar e as idéias de Laban, R. e Preston-Dunlop. V. sobre Coreologia.

- Aulas teóricas: análise da Coreologia quanto a
 - . Tendências Pedagógicas na Prática Escolar
 - . Objetivos do Ensino da Dança
 - . Áreas de Conhecimento da Dança
 - . Metodologia e o Ensino da Dança
 - . Avaliação em Dança

Foram estudados em aula os seguintes autores (em ordem alfabética): Capra, F., Duarte, J. F., Foucault, M., Freire, P., Kenski, V., Langer, S., Le Boulch, J., Maffesoli, M., Martins, P. L., Porto, M. R. e Rays, O. A..

Na terceira e última etapa da pesquisa foi feita uma avaliação comparativa do aproveitamento dos alunos seguindo-se os mesmos itens e critérios abordados na primeira etapa do processo.

3.2. Descrição dos sujeitos

Integraram esta pesquisa nove alunas do sexto semestre do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da UNICAMP com idade média de 20 anos.

No que se refere à experiência na área da dança, oito delas tiveram formação clássica desde a infância e somente uma iniciou sua experiência já na adolescência através de cursos de consciência e expressão corporal. Todas estas alunas, no entanto, antes mesmo de ingressar no curso superior, já tinham experimentado outro tipo de prática de dança que vai desde o jazz e a dança moderna até cursos de expressão e consciência corporal. Nos dois anos e meio que antecederam esta pesquisa estas alunas tiveram uma vasta gama de experiências no curso superior no que se refere à formação do bailarino intérprete, razão exclusiva pela qual oito delas ingressaram neste curso. Somente uma aluna demonstrou interesse específico pela área de educação no início da pesquisa.

O único contato em nível de terceiro grau que estas alunas no início da pesquisa haviam tido com a área de educação havia sido as disciplinas "Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus: Educação e Sociedade" e "Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino da Educação Artística", todas elas oferecidas pela Faculdade de Educação da UNICAMP.

Das alunas que fizeram parte da pesquisa, 89% já deram ou dão aulas de dança, sendo que 25% deste grupo deu aulas menos de um ano e 75% entre um e cinco anos, prevalecendo a média de dois anos por aluna.

3.3 - Questionários aplicados

Foram aplicados três questionários distintos na primeira etapa da pesquisa, sendo que dois deles foram novamente preenchidos na terceira etapa para que se procedesse à análise comparativa dos mesmos.

O questionário nº 1 teve como objetivo básico avaliar o domínio das áreas de conhecimento da dança no que se refere à apreciação estética, ou seja, à capacidade do aluno de discriminar os elementos que compõem a dança para que seja possível justificar o julgamento feito e ter uma experiência verdadeiramente estética que inclui a imaginação e as sensações ocorridas enquanto se assistia à dança. Foram feitas quatro questões abertas sobre estes temas centrais sobre a peça *Errand into the Maze* de Martha Graham, assistida uma vez pelas alunas em silêncio antes que o questionário fosse respondido, sem tempo determinado para conclusão das respostas.

O questionário nº 2 versou sobre questões que diziam respeito aos fundamentos sobre dança e educação: a conceitualização, assim como o posicionamento pedagógico destas alunas frente aos elementos básicos da prática educativa (justificados ou não) foram aqui avaliados de forma quantitativa e qualitativa, tendo sido feita uma análise de coerência interna (respostas dadas por uma mesma aluna) e uma análise geral que corresponde ao grupo como um todo. Foram feitas cinco perguntas

abertas sobre os objetivos do ensino da dança, os conteúdos a serem desenvolvidos, a metodologia a ser aplicada, o relacionamento entre professor e aluno e sobre a avaliação em dança que puderam ser respondidas individualmente num tempo máximo de uma hora.

O questionário nº 3 visou diagnosticar de forma geral qual a prática docente que este grupo de alunos já havia tido e o que efetivamente se processava dentro da sala de aula. Basicamente as três questões elaboradas versaram sobre a faixa etária de seus alunos, conteúdos desenvolvidos, avaliação efetuada e tempo de prática docente. Este questionário foi respondido individualmente pelas alunas do grupo num prazo máximo de meia hora e só foi preenchido na primeira fase da pesquisa.

Além dos três questionários acima descritos, cada aluna apresentou uma improvisação de aproximadamente dois minutos (música de André Cagnon) e uma composição livre de mesma duração que foram gravadas em vídeo e avaliadas em seus aspectos coreológicos segundo as fichas de observação nº 1 e 2. A apresentação destes dois solos tiveram como objetivo diagnosticar e comparar o domínio das áreas de conhecimento da dança em seus aspectos de composição e execução.

3.4 - Apresentação dos dados

3.4.1 - *Fundamentos sobre Dança e Educação*

Questionário 2

Questão 1: objetivos do ensino na dança.

Das nove alunas que responderam ao questionário 2 na primeira etapa da pesquisa, seis acreditaram que o principal objetivo do ensino da dança é a expressão do ser humano, sendo que este mesmo grupo, nos outros objetivos propostos, predominantemente limita-se a respostas de cunho semelhante como:

auto-conhecimento, criatividade, socialização, sensibilidade, desenvolvimento total e respeito, nesta ordem de preferência. Três destas seis alunas citadas acima fazem também alusão ao mundo e à vida social.

Das três alunas restantes que não mencionaram a expressão, uma mencionou os conteúdos correlatos, uma enfatizou a importância da disciplina e da educação do físico e a outra deteve-se em aspectos distintos como o questionamento.

Na segunda etapa de aplicação do mesmo questionário sobre os objetivos do ensino da dança, os três objetivos básicos foram abordados (fonte de conhecimento, formação do ser social e do ser estético, segundo Marques, I.: 1989), sendo que houve predominância no que diz respeito à formação do ser social: seis alunas mencionaram a formação do indivíduo crítico que interage socialmente (3 respostas) tendo uma visão global do mundo (2 respostas) que compreende (1 resposta), crítica (1 resposta) e no qual atua (1 resposta) e com o qual se relaciona (1 resposta).

Houve ainda a abordagem sobre fonte de conhecimento que possibilita a integração corpo-mente (5 respostas) de modo a levar o indivíduo a uma harmonia pessoal (2 respostas) (note que esta harmonia é descrita como harmonia entre pensamento lógico, o intuitivo e o mundo), pois a dança é fonte de conhecimento (2 respostas) que permite a integração dos mesmos (1 resposta) de maneira reflexiva (1 resposta).

São mencionados também, embora não de maneira significativa, o prazer (1 resposta), a imaginação (1 resposta), a apreciação (1 resposta) e a intuição (1 resposta), que abarcam de uma maneira ou de outra o objetivo da formação do ser estético.

Para completar, são mencionadas a expressão, o desenvolvimento pessoal, a sensibilidade, a criatividade, o auto-conhecimento e a consciência corporal, todos eles não recebendo menção mais do que uma vez. Além disso, permanece também o objetivo do domínio corporal.

Questão 2: conteúdos do ensino da dança

Os dados que se referem à primeira etapa da pesquisa apresentaram-se de maneira confusa, pois faltou clareza e articulação dos conteúdos propostos, ou seja, foram em geral apresentados sob forma de listagem ou foram mencionados objetivos ao invés de conteúdos propriamente ditos. Em nenhum momento houve justificativa e/ou qualquer classe de comentário que pudesse embasar as sugestões propostas.

Além disso, foi bastante difícil classificar os itens "expressão" e "criação" que podem se referir a três conteúdos distintos que são a expressão corporal, a improvisação e a composição coreográfica. Para efeito desta pesquisa, estes itens foram classificados segundo a nomenclatura de expressão corporal, dado as respostas apresentadas no item anterior (objetivos). A Coreologia enquanto tal não foi mencionada nenhuma vez, sendo que muitas alunas citaram elementos da mesma (em geral espaço e dinâmicas), sendo assim alocadas nesta pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa seis alunas citaram a expressão corporal como conteúdo do ensino da dança, cinco alunas fizeram menção a elementos de Coreologia, quatro à técnica (ou condicionamento físico), três à consciência corporal e uma à coreografia. Foram ainda mencionados conteúdos sobre a dança (ou "knowing-that dance": Reid, L. A.: 1986) como a música, a psicologia, a didática e a antropologia.

É interessante notar que na terceira fase da pesquisa houve concentração nas áreas da dança em si (ou "knowing-this dance": Reid, L. A.: 1986) ou seja, no fazer (coreologia, técnica, consciência corporal, expressão corporal, improvisação, nesta ordem de preferência), no compor (composição) e no apreciar (apreciação), sendo mencionadas somente a música, a anatomia e a cenografia como áreas de conhecimento sobre a dança.

Na terceira etapa da pesquisa, as respostas vieram ou justificadas ou com ressalvas como "os conteúdos devem levar em consideração o universo dos alunos, a instituição e os objetivos propostos". Houve ainda quem sugerisse conteúdos explicando como poderiam ser articulados e em que seqüência de aprendizado.

Questão 3: metodologia

As respostas que dizem respeito à metodologia apresentam, em geral, uma característica comum que é a falta de conceitualização e de clareza. Ou seja, muitas alunas confundiam e continuam confundindo metodologia e estratégia de ensino. Talvez fosse necessário aqui uma reformulação na questão que, por perguntar sobre "procedimentos" metodológicos, pode estar dando um sentido dúbio à questão e induzindo os alunos a respondê-la sobre estratégias de ensino.

Levando-se em consideração este preâmbulo, podemos notar que na primeira etapa da pesquisa seis entre as nove alunas não sabiam ou se confundiram ao responder esta questão, uma delas sugeriu a experimentação como metodologia básica e a restante enfatizou a importância da cópia.

Já na terceira etapa da pesquisa, somente três alunas não responderam adequadamente (quanto à conceitualização) à questão proposta, sendo que das restantes, cinco enfatizaram a importância do "aprender fazendo", ou seja, sem imposição de conteúdos rígidos de cima para baixo onde o aluno só absorve o que foi dado. Ao contrário, três alunas propuseram que o professor auxilia neste processo que parte do universo cultural do aluno (2 respostas), relaciona a vida social do aluno, questiona a relação da dança com a sociedade e tenta equilibrar o fazer e o pensar em dança, dando espaço para a troca e a verbalização (todas com uma resposta).

Questão 4: relação professor-aluno

A relação entre professor e aluno na primeira etapa da pesquisa pode ser caracterizada como uma relação até mesmo unilateral, pois das nove alunas somente uma caracterizou o aluno na relação (aluno ativo). Seis alunas caracterizam o professor como, acima de tudo, incentivador (3 respostas), media-

dor, organizador, coordenador, companheiro, amigo, um ser afetivo, orientador (nesta ordem). Uma das alunas, além disso, diz que o professor deve impor disciplina e três delas não dizem nada sobre o professor.

A relação que se estabelece daí é principalmente uma relação de respeito, horizontal, que permite a existência de carinho, intimidade, liberdade, harmonia, de entrega, de confiança num ambiente agradável e à vontade (todas com uma resposta). Uma aluna somente cita a relação "produtiva" entre o dois e duas alunas deixam de mencionar este item.

Na terceira etapa da pesquisa a visão desta relação é alterada no que diz respeito à unilateralidade mencionada anteriormente: o aluno aparece na relação principalmente como um ser ativo (seis respostas), individual e livre (uma resposta). Somente duas alunas deixam de mencionar o papel do aluno.

O papel do professor é aqui descrito como, principalmente, detentor do conhecimento (5 respostas) que orienta os alunos e media conhecimentos (2 respostas cada) de modo aberto e direcionado (1 resposta cada), pois é autoridade (1 resposta). Somente duas alunas não citam o papel do professor.

A relação sugerida pela terceira etapa da pesquisa é uma relação desigual (4 respostas) e dialógica (3 respostas), com muito respeito (2 respostas), cooperação (2 respostas) e amizade (2 respostas). Esta relação é ainda mencionada como uma relação dinâmica, comprometida, próxima, íntima e sensível (1 resposta cada).

Questão 5: avaliação

A primeira etapa da pesquisa diagnosticou que o item avaliação (7 alunas a favor, 1 contra e 1 em dúvida) resume-se essencialmente à avaliação sobre aluno no que se refere a seu desenvolvimento pessoal (7 respostas), aproveitamento técnico (2 respostas), frequência (1 resposta), interesse (1 res-

posta) e **trabalhos** (1 resposta). Somente uma aluna menciona a avaliação da aula, pelo professor.

Esta avaliação, segundo os dados colhidos, deve ser contínua (4 respostas) e através de diálogo e reflexão (1 resposta cada), basicamente conjunta entre professor e aluno (3 respostas), sendo que a avaliação exclusiva do professor foi mencionada por uma aluna somente e duas delas nem se quer especificaram os procedimentos de avaliação a serem adotados.

Seis das nove alunas que responderam ao questionário não justificam porque acreditam num processo de avaliação e as três restantes mencionam o crescimento pessoal, a melhoria de produção, o estímulo externo e o aproveitamento do aluno.

Conforme dados obtido, na terceira etapa da pesquisa todas as alunas valorizaram a avaliação enquanto tal e esta passa a abranger um spectrum mais amplo., pois inclui, além da avaliação sobre o aluno (em aspectos de rendimento, interesse, desenvolvimento pessoal: 5 respostas), a avaliação sobre o professor (4 respostas), sobre o curso (mencionados a metodologia, os conteúdos e os objetivos (separada ou conjuntamente por uma mesma aluna), sobre o processo de trabalho (3 respostas). Deixaram de responder este item três alunas.

Esta avaliação deve ser contínua (7 respostas), sem notas (3 respostas), sob forma de auto-avaliação (2 respostas) objetiva (2 respostas), feita de forma integrada entre o professor, o aluno e o grupo.

Foram apresentadas as mais variadas justificativas para que ocorra o processo de avaliação, sendo que somente duas alunas deixam de mencioná-la. Estas justificativas enfatizam a importância da avaliação no que diz respeito a viabilizar uma reflexão e a estabelecer parâmetros para que haja conscientização, crescimento, transformação, aprimoramento, retorno e ponto de partida no processo educativo. A eficiência e a produtividade também foram mencionadas, assim como a possibilidade de melhoria do ensino e da educação através do processo avaliativo.

3.4.2 - *Experiência Profissional na Área do Ensino da Dança*

Questionário 3

Como já especificado anteriormente, 89% do grupo de alunas que participaram da pesquisa já deu ou dá aulas de dança, sendo que em média esta experiência durou aproximadamente dois anos.

Estas aulas foram ministradas, predominantemente, a alunos de 11 anos em diante (37,5%), seguida da faixa etária de 11 a 18 anos (25%). Das alunas restantes, 12,5% dá ou deu aulas para alunos de 0 a 10 anos, 12,5% de 0 a 18 anos e também 12,5% a alunos de 18 anos em diante.

A prática efetiva destas alunas, no que diz respeito ao conteúdo desenvolvido, pode ser caracterizada por uma prática que visa ao aperfeiçoamento ou à educação do corpo. Ou seja, há preocupação predominante com a coordenação motora e com a técnica (mencionadas o ballet clássico, o jazz, o moderno), seguida de alongamento, relaxamento, consciência corporal e ginástica. Ainda mencionadas por algumas alunas estão a expressão corporal, o repertório e a composição, que fugiriam um pouco da análise descrita acima, pois estão eminentemente ligadas ao indivíduo e à arte respectivamente.

No que diz respeito à avaliação, que, dada a pergunta restringiu-se à avaliação sobre alunos (com exceção de uma aluna), 75% das alunas avaliam seus alunos e 25% acreditam que isto não seja necessário. A avaliação proposta basicamente se restringe a fatores passíveis de distorção por parte do professor, pois são altamente subjetivos: interesse, assiduidade, disposição, empenho, desenvolvimento pessoal entre outros. A avaliação de cunho um pouco mais objetivo foi feita por apenas duas alunas.

3.4.3 - Domínio das Áreas de Conhecimento da Dança

Questionário 1: Apreciação

Este questionário foi analisado segundo três áreas básicas da apreciação em dança:

- a **discriminação**, que pode ter sido coreológica (aponta para uso do movimento, do espaço geral, do som e do dançarino) ou coreográfica (aponta para uso de contrastes, repetição, canon, solo, duo, uníssonos etc);
- a **imaginação**, que pode ter sido objetiva (prende-se ao tema ou àquilo que é física e materialmente apresentado, ao tema da peça "como se" fosse outra coisa) e/ou levado a uma experiência emocional do tipo "por dentro" (envolve-se pessoalmente com o que está sendo visto: sente medo, angústia, alívio "como se" fosse ela mesma); "por fora" (imagina coisas que sabe possuir o mundo dos intérpretes: torce para o conflito que se apresenta no palco termine) ou "de fora" (sente coisas que não se relacionam com o processo imaginativo: aflição quando rasga a roupa da bailarina);
- o **julgamento**, que pode ter sido objetivo (enfoca aspectos vistos na dança: técnica boa, repetição inadequada etc.) ou emocional (enfoca aspectos de sentimentos e/ou sensações: cansativa, forte, triste etc.).

Segundo dados obtidos, somente uma aluna foi completamente incapaz de analisar as estruturas da dança vista, oito delas analisaram a peça seguindo critérios coreológicos (limitando-se à referência ao espaço e às dinâmicas) e seis apontaram para aspectos coreográficos da peça (contraste, solos, início-meio-fim).

No que diz respeito à imaginação estética, cinco das alunas se prenderam ou ao tema, ou a aspectos da própria dança "como se" fosse outra coisa (ex: a corda foi vista como um

cordão umbilical), sendo que só duas tiveram uma experiência emocional estética "por dentro" e quatro tiveram esta experiência "por fora". Das nove alunas, duas tiveram uma experiência "de fora" (ex: preocupação com o efeito que a tensão muscular da bailarina poderia lhe causar). De todas as alunas, duas justificaram com passagens da dança aquilo que haviam sentido e/ou imaginado.

Quanto ao julgamento, cinco alunas gostaram (ou não) da peça por motivos objetivos (a repetição, a tensão muscular, o uso de elementos cênicos etc.), duas por razões emocionais (cansativo, forte, repetitivo) e duas por ambos motivos.

Já na terceira etapa da pesquisa, a discriminação das nove alunas se deu mais em nível coreológico, sendo que praticamente todos aspectos da Coreologia foram citados pela grande maioria das alunas: oito citaram espaço, cinco o uso das ações e do espaço geral, quatro o ritmo, a música e as dinâmicas, três o dançarino e uma as partes do corpo. Somente uma aluna fez alusão a aspectos coreográficos.

Conforme indicam os dados, somente uma aluna na terceira etapa da pesquisa não teve uma experiência imaginativa ao assistir a peça apresentada. Sete delas tiveram esta experiência de modo objetivo (quatro imaginaram "como se" um conflito estivesse acontecendo na própria lenda do minotauro e três saíram do tema proposto, "como se", por exemplo, a cena representasse o dilema da repressão sexual ou o labirinto que nós todos temos dentro de nós). Sete alunas experienciaram a peça "por dentro" (por exemplo, "a presença do minotauro me deixou absolutamente tensa, tive vontade de tirá-lo de lá" - aluna 7 - ou ainda "Senti agonia, parecia que meu rosto e meu corpo estavam, em alguns momentos, como o dela" - aluna 5). Deste grupo de sete alunas, uma também experienciou a dança "por fora" e duas "de fora" (exemplo "pensei na apresentação do minotauro de Ismael Guiser" - aluna 3).

Nesta etapa da pesquisa, o julgamento das alunas em relação à dança apresentada se deu mais em nível emocional (5

respostas) do que objetivo (2 respostas), sendo que duas alunas utilizaram-se de ambas justificativas.

As fichas de observação 1 e 2, que serão discutidas a seguir, foram preenchidas a partir de observação em vídeo, sendo apresentadas as improvisações (1ª e 3ª etapas) seguidas das composições (idem), por aluna na mesma ordem numérica da análise de fundamentos.

Ficha de observação 1: Improvisação

A improvisação, que durou aproximadamente dois minutos, foi analisada segundo seus aspectos mais marcantes dentro de um critério coreológico de apreciação. Além dos aspectos efetivamente passíveis de apontamento objetivo (i.e. uso das ações) procedeu-se também a uma análise daquilo que pode ser sentido e/ou observado da performance como um todo (i.e. clareza de movimentos, intencionalidade, contrastes, consciência corporal), estando todas estas observações sujeitas ao prisma do observador e, por se tratar de improvisação, ao estado emocional do bailarino.

Os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa indicam que, em geral, há grande tendência à pouca discriminação das partes do corpo, pelo menos no que se refere ao que pode ser visto pelo espectador.

O corpo tende a fluir como um todo que ocasionalmente "separa" uma parte para que se siga ao movimento geral novamente. Foram utilizados predominantemente os braços e pernas (sendo que estas na maioria dos casos somente para locomoção) por todas as alunas, assim como o movimento do tronco. A utilização bem discriminada da cabeça foi feita por oito alunas. No que diz respeito às articulações, joelhos e cotovelos foram utilizados por seis alunas, o movimento do quadril de forma clara e precisa foi executado por três alunas, os ombros por uma aluna somente. A superfície frontal foi posta visivelmente em evidência por três alunas.

Quanto às ações utilizadas, na primeira fase da pesquisa, pode-se dizer que cada aluna se utilizou de no máximo quatro ações distintas que se repetiram durante toda a improvisação com ações ocasionais intercaladas na seqüência vista. Por exemplo, a aluna 2 basicamente viaja e gesticula, sendo que neste intermédio estica e gira o braço duas e uma vez respectivamente. A aluna 7 predominantemente viaja (saltando ou não) e gesticula, esticando e encolhendo o tronco e os membros de acordo com a pantomima escolhida.

O uso do espaço foi marcado pela falta de definição dos planos da mesa e da porta, que foram nitidamente executados somente por duas alunas, o plano da roda, entretanto, foi utilizado por todo o grupo. No que diz respeito aos níveis de espaço, quatro alunas utilizaram-se apenas de um nível (alto (3) e baixíssimo (i), duas improvisaram em dois níveis e três delas aproveitaram todos os níveis do espaço durante o solo improvisado. Somente a progressão foi utilizada com mais clareza no aspecto de "C.h.u.m.m." (Choreutic Units Manner of Materialisation), sendo que as tensões espaciais puderam ser vistas ocasionalmente, sem precisão, no entanto.

O uso das dinâmicas foi de difícil observação, dado seu caráter indefinido e pouco claro qualitativamente. Entre aquelas alunas que deixaram transparecer movimentos mais definidos, poder-se-ia dizer que houve pouco uso de contraste de qualidade de movimento, sendo a dinâmica escolhida praticamente mantida do começo ao fim da improvisação.

Em geral, a música foi seguida literalmente, havendo pouca interação e/ou desafio das alunas em relação a ela. Por exemplo, somente a textura linear da música é seguida, sendo que o ritmo corresponde aos movimentos executados (ritmo lento, movimentos lentos e assim por diante).

Na terceira etapa da pesquisa, o uso das partes do corpo foi em geral mais variado, tanto na seqüência de utilização, quanto no número de vezes em que aparecem visualmente.

Nota-se, basicamente, que há mais relação entre as partes do corpo que, embora discriminadas e isoladas, mantêm um continuum e simultaneidade. Além disso, as pernas não são somente utilizadas para locomoção e existe maior discriminação dos pés e das mãos. Basicamente, a observação foi facilitada pela clareza de movimentos que demonstram precisão e intencionalidade daquilo que no momento foi escolhido.

No que diz respeito às ações, já não se nota uma disposição ordenada pela repetição de três ou quatro ações. Existe, ao contrário, uma utilização livre das ações que aparecem de forma variada (praticamente todas as alunas se utilizam de todas as ações) e desordenada, havendo, sem dúvida, distinção entre elas na execução apresentada.

Entre os planos do espaço, o plano da roda ainda foi o mais utilizado. Mesmo assim, é notável que, quando o uso dos planos porta (vertical) e mesa (horizontal) aparecem, são facilmente identificáveis. No que se refere aos níveis do espaço, uma aluna limitou-se a um só nível (o alto), cinco a dois e quatro a todos os níveis do espaço, sendo que os níveis não serviram meramente de "passagem", mas foram em geral utilizados trabalhando-os. No que se refere aos aspectos de "C.h.u.m.m.", a progressão, tanto linear quanto circular, foi utilizada por seis alunas, a tensão espacial por sete alunas, a projeção por oito alunas e a forma por cinco alunas.

Poder-se-ia dizer que, quanto à utilização das dinâmicas, há presença mais marcante de contrastes que aparecem por toda a improvisação, havendo ainda utilização dos mesmos elementos da dinâmica no decorrer da improvisação por parte de algumas alunas.

Algumas alunas foram aqui capazes de cortar a música e "brincar" com ela, mas permanece a afirmação inicial de que a música determina o movimento que será executado.

Ficha de observação 2: Composição

A observação da composição (livre) deu-se, principalmente em função dos aspectos coreológicos da peça apresentada e não segundo critérios coreográficos. Dado que a coreografia é essencialmente um recorte e uma escolha pessoal das possibilidades que a dança oferece, esta observação buscou analisar somente aquilo que foi apresentado, e como estes aspectos foram trabalhados (contrastes, precisão, clareza, relações). Não é intenção deste trabalho julgar a qualidade da composição apresentada.

A característica básica apresentada na improvisação durante a etapa diagnóstico da pesquisa de certa forma também pode ser apreciada neste item: existe pouca discriminação das partes do corpo e uma constante repetição das ações que seguem uma espécie de seqüência básica, o espaço é na maioria das vezes restrito ao uso de níveis com alguma progressão e as dinâmicas são pouco determinadas.

Existe, logicamente, oscilação em maior ou menor grau entre as alunas que apresentaram a composição, mas, principalmente após a gravação da terceira etapa da pesquisa, pode-se dizer que na primeira etapa da pesquisa, no que se refere à composição, existe falta de intencionalidade, de precisão, de clareza e de "feeling for the dance" (Reid, L. A.: 1986).

É este "feeling", juntamente com os contrastes nítidos, a precisão e clareza de movimentos (quer na execução das ações, dos níveis, planos, "C.h.u.m.m." e das dinâmicas) que podem ser notados na terceira etapa da pesquisa. Além disto, há notadamente uma combinação articulada dos elementos da dança que logram manter o clima daquilo que está sendo assistido.

Há, no entanto, uma tendência relativamente acentuada de, segundo vocábulo inglês, "to mickey mouse the music" ou "to dance to the music", ou seja, de seguir literalmente o compasso da música.

No que diz respeito ao uso do espaço geral, este item não pode ser avaliado tal qual se pretendia dadas as restrições de filmagem. No item dançarino, notou-se que da primeira para a terceira etapa da pesquisa houve maior preocupação com o vestuário (cor dos maiôs, calças especiais, camiseta), com o cabelo e com a maquiagem. Uma aluna fez uso especial de iluminação (aluna 3).

4. DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

4.1 - Fundamentos sobre Dança e Educação

4.1.1 - *Objetivos do ensino da dança*

O primeiro item analisado, **objetivos do ensino da dança**, é talvez o que seja mais representativo da mudança de posicionamento e de pensamento pedagógico pelo qual passou este grupo de alunas durante o período da pesquisa.

Basicamente, na primeira etapa (diagnóstico) as respostas apresentaram forte conteúdo humanístico que visa antes de tudo o desenvolvimento do indivíduo como tal, único, livre, com ritmo corporal próprio que deve ser desenvolvido por ele mesmo dentro de seu processo de crescimento. A sociedade aparece em função deste ser, pois, não é mencionada sua função e/ou interação social no mundo em que vive (apenas a "socialização" é mencionada, sem conteúdo crítico e/ou de transformação).

Há também nesta fase da pesquisa pequenos indícios de uma visão utilitária e tecnicista em relação ao ensino da dança que aparece embutida nas respostas de "coordenação motora" e também de controle social na resposta "disciplina" e "educação física" que poderiam implicitamente estar corroborando na

formação do "corpo dócil" (Foucault, M.: 1975) e, portanto, na educação do indivíduo passivo e sem capacidade de reflexão e de transformação.

Já na terceira etapa da pesquisa, as respostas apresentadas já contêm um forte conteúdo social e crítico, pois posicionam o ser na sociedade de modo a atuar nela, transformando-a. Este ser já não é visto como um ser ingênuo que somente deve ser capaz de "expressar-se" ou de "socializar-se", ele é integrado, harmônico, informado, atuante, criativo, consciente e com capacidade de se dominar, se superar e de integrar conhecimentos.

A dança aparece como meio potencial de integrar este homem e seus conhecimentos, pois é, ela mesma, fonte de conhecimento, de imaginação, de prazer e de apreciação estética do mundo.

A consciência corporal, o auto-desenvolvimento, a harmonia pessoal, ou seja, o desenvolvimento pessoal, não aparecem mais isolados, mas como pontos de partida de integração homem-sociedade-cosmos.

No que diz respeito à conceituação, que foi bastante confusa na primeira etapa da pesquisa (objetivos aparecerem em todas as outras questões), há evidência de que esta foi bem assimilada e incorporada ao pensamento pedagógico do grupo.

4.1.2 - Conteúdos do ensino da dança

Conforme os dados apresentados no item 3.4.1 desta pesquisa, das áreas de conhecimento da dança, a expressão corporal (que abarcou a composição e a improvisação quando foram mencionados conteúdo de "expressão" e de "criação"), ao lado de elementos de Coreologia (primordialmente dinâmicas e espaço) e técnica, foram os conteúdos mais apontados pelas alunas na primeira fase da pesquisa.

Apresenta-se aí uma contradição inicial no que diz respeito aos objetivos propostos na questão anterior, que se norteariam basicamente por princípios de expressão e auto-conhecimento. A técnica, de todas as áreas de conhecimento da dança, pode ser considerada aquela que menos possibilita a expressão pessoal e o auto-desenvolvimento, pois é codificada e recortada de acordo com contextos sócio-histórico-culturais muitas vezes alheios à realidade do brasileiro, com o agravante de que a técnica, assim como na maioria das vezes é ensinada hoje no Brasil, presta-se mais ao controle social e à formação de "corpos dóceis", no sentido utilizado por Foucault, M. (1975) do que à expressão individual.

Isto se dá, provavelmente, devido à contradição que estas próprias alunas vivem no seu processo de formação: dentro da universidade dá-se igual importância às duas disciplinas sem haver, aparentemente, junto aos alunos, um questionamento sobre seus objetivos e princípios metodológicos.

Além disso, apesar de estarem num momento de "empolgação" pela possibilidade aberta pela universidade de auto-expressão através da disciplina Expressão Corporal, estas alunas carregam a tradição da técnica clássica que há anos recebem e que talvez se constitua em algo já incorporado sem juízo de valor ou compreensão de seu sentido pedagógico.

Ainda restaria a possibilidade de esta opção pela técnica como conteúdo, enquanto os objetivos propostos claramente a rejeitariam, dar-se em função da opção profissional destas alunas (bailarinas intérpretes), que obrigatoriamente demanda um domínio técnico para que possam se realizar no mundo do trabalho.

As respostas que nesta fase diagnóstico apontam para conteúdos sobre a dança levam-me a crer que há implicitamente uma preocupação com o ensino da dança e com a formação mais completa do bailarino, bacharel em dança. Deste modo, poder-se-ia inferir que o referencial básico de análise destas alunas

ainda está intimamente ligado a sua experiência enquanto alunas, ainda sem uma perspectiva "profissional" de futuras educadoras.

As respostas do segundo questionário (fase 3) que dizem respeito aos conteúdos do ensino da dança, já visualizam o ensino como um fenômeno da realidade concreta, pois situam os conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com: a) o grupo de alunos, b) a instituição em questão e c) com o professor que ministrará este ensino. Ou seja, os conteúdos não são vistos pela maioria das alunas somente como uma lista de matérias a serem transmitidas, como aconteceu na aplicação do primeiro questionário, mas como um saber universal sistematizado a ser integrado e reorganizado de acordo com a realidade sócio-econômico-cultural do país ou da região.

Há, acima de tudo, uma visão mais crítica e justificada daquilo que se propõe, demonstrando, inclusive, profunda coerência com as respostas da questão 1 (objetivos do ensino da dança).

Ao mencionarem (8 alunas) a Coreologia com conteúdo básico num curso de dança, observa-se que esta visão crítica adentra os muros da escola, pois a Coreologia, em princípio, possibilita a integração das diversas disciplinas na área da dança, conforme citado e experienciado pelas próprias alunas, assim como pode vir a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o tratamento orgânico dos conteúdos do ensino é, em princípio, garantido.

Como já explicitado, todas as áreas de conhecimento da dança foram citadas, embora em proporções distintas, notando-se, assim, uma ampliação significativa do leque de possibilidades que a dança pode oferecer na educação.

O fato de disciplinas que versam sobre a dança terem sido mencionadas em menor escala poderia ser considerado como uma maneira distinta de encarar a dança: ela passa a ser vista em si como elemento na formação do indivíduo, de qualquer indivíduo.

Apesar da valorização da técnica perpetuar, esta sugestão já vem acompanhada de ressalvas sobre a metodologia aplicada e de justificativas que deixam bem claro a importância da técnica como necessidade de aprimoramento corporal para a formação do bailarino intérprete. Ou seja, faz-se notar que esta escolha não foi aleatória nem simplesmente reproduziu inconscientemente valores de formação.

A menção que se faz à estética, e que não chega a alcançar um valor extremamente significativo, (embora o fato de terem sido mencionadas já indicam uma mudança de visão da dança por si só), poderia ser explicado pelo fato de que este curso é um curso de formação de bailarinos intérpretes essencialmente preocupados com o fazer dança em detrimento do apreciar dança (formação do espectador).

Seria importante, no entanto, que se tivesse logrado alcançar uma valorização da estética que também compreende o fazer dança em seus aspectos de prazer, imaginação e experiência estética genuínas, também vitais para que se possa completar o ciclo de interação entre bailarino e espectador num nível que vai além daquilo que se apresenta no palco.

4.1.3 - Metodologia

Apesar da questão sobre metodologia ter sido a questão que mais apresentou dissonância no que se refere à conceituação em ambas etapas da pesquisa, foi possível notar que, das seis alunas que inicialmente não tinham clara esta conceituação, somente duas permaneceram com dúvidas. Mesmo assim, poder-se-ia dizer que houve um esclarecimento conceitual após o período da pesquisa o que já demonstra, por si só, uma mudança no pensamento pedagógico destas futuras educadoras.

Das alunas que se referiram à metodologia propriamente dita na primeira etapa da pesquisa, poder-se-ia ressaltar a

ênfase na importância da prática no ensino da dança, inclusive quando a cópia é mencionada. Em princípio há indícios de que a prática é valorizada pela simples obviedade de que a dança é, em sua essência, uma disciplina prática, ou seja, do fazer. Estas respostas provavelmente fazem alusão à prática em oposição à teoria, podendo ser interpretada como uma visão dicotômica do ensino da dança. Ou seja, há implicitamente uma separação entre o fazer dança e o pensar dança.

Através da análise dos alunos que se referiram à estratégias de ensino em lugar de metodologia, pode-se inferir que há também uma crença na prática individual do aluno que faz e se expressa através da dança, estando esta eminentemente ligada somente aos sentimentos dos alunos.

Já nos questionários que fazem menção ao relacionamento entre professor e aluno nota-se, ainda que muito incipientemente, uma tendência à valorização do papel do aluno na sala de aula, primordialmente "fazedor" de dança.

Das seis alunas que se referiram adequadamente (quanto à conceituação) à metodologia na segunda fase de respostas, pode-se dizer que houve uma ampliação deste conceito, tendo sido, inclusive, incluídas justificativas para as sugestões propostas em alguns casos. Basicamente, a metodologia que mais seria aplicada num curso de dança de acordo com este grupo na terceira etapa da pesquisa, supera a visão tecnicista do "fazer" dança anteriormente apresentada, pois já vislumbram como esta experiência prática pode ser trabalhada. Este fazer apresenta-se eminentemente ligado aos seus dois agentes (professor e aluno), ao conhecimento que media a prática educativa e ao meio social de ambos. Ou seja, a "prática" sugerida (ou o "aprender fazendo") nitidamente repele qualquer tipo de imitação, modelagem ou reprodução corporal e passa a integrar um diálogo reflexivo entre o professor-aluno-conhecimento-meio, numa tentativa de formar criticamente o corpo aliado à reflexão intelectual.

Deste modo, apesar de não ter sido questionada explicitamente a questão da teoria e da prática no ensino da dança, fica aparentemente estabelecido, nesta etapa da pesquisa, um elo entre o experimentar pessoal do aluno e o professor que articula este fazer com o conhecimento universal, servindo, assim, a metodologia, de instrumento de enlace entre os fatores subjetivos (aluno e professor) e objetivos (disciplina, instituição, ambiente) da educação.

4.1.4 - *Relacionamento professor-aluno*

A relação professor-aluno na etapa diagnóstico da pesquisa mostrou-se profundamente marcada por seu conteúdo emocional-afetivo no qual o professor e aluno desfrutam de respeito, amizade, carinho, confiança e harmonia.

O professor, assim, é aparentemente retratado como um companheiro que coordena e media as atividades escolares, incentivando seus alunos a crescer. Mesmo tendo sido mencionado por uma aluna o papel disciplinador do professor e a necessidade de "firmeza", este "professor sacerdote" foi visto como, antes de tudo, amigo. O papel do professor enquanto profissional não é explicitado como tal, deixando no ar a dúvida se ele é realmente visto como peça necessária no processo educativo. Ou seja, em princípio fica pairando a dúvida se estas alunas acreditam que qualquer pessoa "amiga", respeitosa e companheira" poderia exercer o papel do professor.

Seria interessante notar que o aluno em si só aparece em função do professor e não como um ser que também participa do processo educativo, interagindo como o próprio professor e com os conteúdos apresentados. Isto pode ser visto como uma atitude passiva destas próprias alunas frente ao seu processo e dá a nítida sensação de que aqui se colocam como alunas (até mesmo carentes) e não como futuras educadoras. Não permeia ainda o compromisso social com a educação.

Existe, no entanto, uma sensível mudança no que diz respeito a esta visão na segunda etapa de análise dos questionários; a relação professor-aluno foi antes de tudo vista como uma relação desigual no que diz respeito ao conhecimento e, portanto, esta relação passa a ser dialógica, com base na troca dinâmica, tanto de conhecimentos quanto de experiências para que haja crescimento de ambos.

O professor passa a ser retratado como uma figura importante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente porque é visto como detentor de conhecimento universal, sendo mediador do mesmo. Ou seja, ele é tido como um profissional aberto, que orienta, conhece seu papel e é comprometido com seu trabalho.

O profissional aqui aparentemente supera a "consciência ingênua" (Freire, P.:1982) e tem uma visão da totalidade dinâmica e do ser concreto, sem abrir mão de ser humano, pois o respeito, a proximidade, a sensibilidade e a cooperação seguem aparecendo como traços marcantes nas respostas colhidas durante esta etapa da pesquisa.

O aluno, assim, aparece como um ser livre e ativo e, portanto, participante de forma criativa e espontânea de sua educação. Esta mudança de enfoque apresenta coerência com os itens anteriormente analisados e demonstra mais objetividade e consciência no que diz respeito ao pensamento pedagógico deste grupo.

4.1.5 - Avaliação

Conforme dados colhidos na primeira etapa da pesquisa, há indícios bastante fortes de que o pensamento pedagógico destas alunas naquele momento se encontrava mergulhado em princípios humanistas da educação que considera o aluno como centro absoluto do processo educativo. Pelas respostas e críté-

rios de avaliação altamente subjetivos apresentados, aparentemente estas alunas norteiam-se pelo princípio de que o rendimento em dança é subjetivo e, portanto, não é passível de avaliação objetiva. A total repugnância em relação à doação de notas vem ao encontro desta prerrogativa e pode até mesmo demonstrar insatisfação com o sistema avaliativo com que (item de) convivem.

Não existe vestígio, nesta etapa, de uma conceituação mais ampla de avaliação no que se refere ao processo educativo em si (conteúdos escolhidos, objetivos, metodologia utilizada, momentos de reflexão e aplicação de conhecimento, atuação do professor e do aluno entre outros). Além disso, praticamente não há menção aos objetivos da avaliação, ou seja, justificativas não são dadas, limitando-se ao como a avaliação deve ser efetuada.

Já no segundo questionário respondido, após o término da pesquisa, a avaliação foi basicamente vista como um processo contínuo de reflexão conjunta pelo professor, pelo aluno e pelo grupo, com critérios pré estabelecidos para que haja retorno, aprimoramento, revisão dos objetivos, crescimento, transformação e "melhoria do ensino e da educação" (aluna 7).

De acordo com os conteúdos passíveis de avaliação apresentados a avaliação faz, antes de tudo, parte do processo de ensino-aprendizagem e não é relegada somente ao final do curso para que sirva de instrumento punitivo discriminatório ou de simples apoio moral.

A avaliação nesta etapa, integra-se como fator essencialmente objetivo e reflexivo, estabelecendo critérios e parâmetros para que se alcance o projeto educativo.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - USP
BIBLIOTECA

4.2 - Domínio das Áreas de Conhecimento da Dança

4.2.1 - *Apreciação*

Os dados colhidos na primeira e na terceira etapa da pesquisa que concernem a apreciação em dança demonstram que houve efetivamente uma mudança no papel do bailarino espectador, principalmente naquilo que se refere ao modo como este espectador se relaciona com a dança assistida.

Existe, primeiramente, uma alteração fundamental no papel do espectador que passa a ser capaz de discriminar os elementos intrínsecos à própria dança (aspectos coreológicos), ou seja, de encontrar nos elementos estruturais da dança seu objeto estético.

Nota-se um crescimento no que diz respeito ao envolvimento emocional do grupo em relação à dança que assiste, principalmente porque adquirem, em graus distintos, a capacidade de adentrar o mundo da obra de arte e, assim, experienciá-la como um todo.

Basicamente, o grupo passa a ser capaz de trazer todas as suas faculdades (intelectuais, emocionais, imaginativas, espirituais, cinestésicas etc) para a apreciação da obra de arte, para que se viabilize o julgamento e, acima de tudo, a experiência estética.

Deste modo, aquele espectador que na fase diagnóstica da pesquisa se mostrou de certa forma independente do fenômeno artístico ocorrido defronte dele, passa a se relacionar com a obra através de sua imaginação estética e até mesmo, talvez, a lhe dar mais sentido.

4.2.2 - *Improvisação e Composição*

A partir dos dados obtidos (ver item 3.2.1), poder-se-ia dizer que houve uma crescente conscientização das possibilidades de movimento apresentadas pela Coreologia, conscientização esta embutida e refletida pelo próprio fazer das alunas.

Este fazer, claramente alterado, apresenta traços de um "corpo crítico" (em oposição ao "corpo dócil" de Foucault, M.: 1975), capaz de definir e optar por suas ações no tempo e no espaço, deixando claro ao espectador que aquilo que faz não é mera obra do acaso ou do treinamento mecânico. Ou seja, projeção e a precisão dos contrastes, principalmente, demonstram que o bailarino sai de sua casca (imposta pelo meio interior ou exterior) e utiliza-se daquilo que possui para que seja estabelecida uma relação com sua dança e com o público.

Esta opção, ao que tudo indica, consciente, é provavelmente o que faz com que seja sentido o "feeling", peça essencial tanto no conhecimento direto como na experiência estética (Marques, I.: 1989).

Deste modo, aquele bailarino "indeciso" (i.e. movimentos nublados) passa a ter a possibilidade de ser e de atuar, assim como de contemplar, pois nesta interação corpo-mente foi-lhe possível ser concomitantemente um e único, tanto dentro do universo da dança como no universo total.

5. CONCLUSÕES

Há, notadamente, na análise dos dados referentes aos fundamentos sobre dança e educação, uma passagem da dimensão simplesmente humana da educação (no sentido de Candau, V. M.: 1983), com base na psicologia e no indivíduo somente para uma visão articulada da educação.

Quanto aos conteúdos oferecidos pela dança, esta visão articulada pode vir a garantir a formação do ser individual através da consciência corporal, da improvisação, da expressão corporal (dimensão humana) capaz de dominar seu corpo pelo uso de ballet, jazz, dança folclórica etc (dimensão técnica) de modo a comprometer-se com o mundo e com a sociedade em que vive, pois através da Coreologia pode compreender a dança e sua razão de existir (dimensão político-social).

O prazer e a imaginação, ainda que timidamente propositos, passam a fazer parte integrante deste grupo de alunas, alcançando-se, assim, uma dimensão da educação não mencionada por Candau que é a dimensão cósmica, do "mundo mágico" (Maffesoli, M.: 1979), capaz de trazer ao homem e ao processo educativo uma perspectiva por hora inusitada no sistema educacional brasileiro, pois

"A dança é uma das mais
perfeitas formas de comun-
icação com a Inteligência
Infinita"

(Coelho, P.: s/data)

Esta visão articulada oferecida pela Coreologia, que é acima de tudo mediada pelos conteúdos acima citados, conforme mencionam as próprias alunas, passa a ser viabilizada por uma postura crítica e profissional do educador que inter-age com seus alunos a partir de sua metodologia e de seu processo de avaliação.

Considerando o ser como um todo holístico (Weil, P.: 1990), integrado, seria possível afirmarmos que esta visão articulada da educação teve reflexos no próprio fazer, compor e apreciar dança (áreas de conhecimento da dança) e vice-versa. O compromisso assumido com a dança passa a ter repercussões no compromisso assumido como educador, do mesmo modo que o ato de educar passa a ter uma dimensão mais ampla que é o compromisso com a arte.

Este compromisso, assim, tem o potencial de ultrapassar as quatro paredes da escola ou do studio pois não se dá em um nível isolado (quer pessoal, social ou transcendental), mas sim num conjunto orgânico de dimensões de forças (tanto emocionais, intelectuais ou espirituais).

A realização desta pesquisa certamente aponta para uma aplicação em nível eminentemente prático do conhecimento e das experiências adquiridas e construídas por estas alunas durante o período da pesquisa, pois já garante, em princípio, a formação deste grupo enquanto educadores em dança.

7. GLOSSÁRIO

Ações: correspondem aos movimentos de saltar, viajar (deslocar-se no espaço), ficar parado, inclinar, contrair, encolher, torcer, cair, gesticular, girar partes do corpo ou o corpo como um todo.

Coreologia: ciência que estuda a dança ou a lógica da dança, é o código da dança.

CHUMM: do inglês "Choreutic Units: Manner of Materialisation" (unidades coreuticas, maneiras de materialização) conforme Preston Dunlop, V.

Forma: elemento de "Chumm" que corresponde a linhas no espaço formadas pelo próprio corpo. Por exemplo, uma estátua.

Níveis de Espaço: planos horizontais do espaço que podem ser baixo, baixíssimo, médio e alto. Por exemplo, pode-se estar dançando no chão (nível baixíssimo), sentado (nível baixo), com o tronco caído (nível médio) ou nas pontas dos pés (nível alto).

Planos de espaço: recortes no espaço que correspondem a movimentar-se verticalmente (plano porta), horizontalmente (plano mesa) ou para frente e para trás (plano roda).

Projeção Espacial: elemento de "Chumm" que corresponde a linhas imaginárias no espaço por efeito de continuidade do olhar.

Progressão Espacial: elemento de "Chumm" que corresponde ao ato de viajar no espaço deixando uma linha imaginária no chão. Por exemplo, a brincadeira de roda.

Qualidade de Movimento: ou dinâmicas: como se dá o movimento em função do peso, do tempo, do espaço e da fluência utilizada pelo bailarino. Por exemplo, um movimento pode ser repentino (tempo), direto (espaço), forte (peso) e livre (fluência).

Tensão Espacial: elemento de: "Chumm" que corresponde aos espaços definidos pelo corpo dentro do espaço. Por exemplo o espaço circular entre as pernas num plié.

8. BIBLIOGRAFIA MENCIONADA

- Candau, V. M. "A didática e a Formação de Educadores - da Exaltação à Negação: a Busca da Relevância" in Candau, V. M. (org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- Capra, F. *O ponto de Mutação*. S.P.: Cultrix, 1979.
- Coelho, P. *O Diário de um Mago*. RJ: Editora Eco, s/ data.

- Elliot, R. "Imagination and Experience of Art" in *Philosophy and the Arts*. Royal Institute of Philosophy Lectures.
 - Foucault, M. "Body/Power" in Gordon, C.: *Michel Foucault Power Knowledge*. Sussesx: Harvaester Press, 1980.
 - Foucault, M. *Discipline and Punish* (reeditado Middlessex:Penguin Books, 1986).
 - Freire, P. *Educação e Mudança*. RJ: Paz e Terra, 1972.
 - Laban, R. *A Life for Dance*. Traduzido. Londres: Mac Donald & Evans Ltd, 1975.
 - Libâneo, J. C. *Democratização da Escola Pública*. SP: Loyola, 1985.
 - Maffesoli, M. *A conquista do Presente*. RJ: Rocco, 1979.
 - Marques, I. *Dance in the Curriculum: the Brazilian Case*. (dissertação de Mestrado. Londres: Laban Centre for Movement and Dance, 1989.
 - Preston-Dunlop, V. "Choreology:a Discussion Paper". Londres: Laban Centre for Movement and Dance, 1989.
 - Reid, L. A. *Wais of Understanding and Education*. London: Heinemann Educational Books, 1986.
 - Saviani, D. *Escola e Democracia*. SP: Cortez, 1985.
- Weil, P. *Holística: uma Nova Abordagem do Real*. S.P.: Palas Athena, 1990.

(Recebido para publicação em 04/03/91 e liberado em 22/04/91).