

A dança/educação na construção do sujeito reflexivo-crítico

Resumo: Como se deve abordar a dança na educação formal? Como estimular a formação de sujeitos críticos, transformadores de sua sociedade? Que concepção de corpo permeia o imaginário das sociedades para a construção de um ideal estético para a dança? Partindo destas questões, o presente artigo trata da análise da realização de um projeto de ensino de Dança no ensino formal, para crianças de terceira e quarta séries, entre 7 e 9 anos de idade. Este processo gerou situações, questionamentos e motivações que levaram a autora a acreditar que a dança é um potencializador do movimento expandido do homem em busca de sua auto-determinação através da arte. Para esta discussão, são abordados diferentes aspectos concernentes à dança-educação, e a possível construção deste binômio sem hiper-valorização de alguma das partes em detrimento da outra, aos conceitos de corpo, aprendizagem e sujeito. Tem como referenciais teóricos fundamentais Foucault, Freire, Morin, Read e Ramachandram, entre outros que dão necessário suporte ao estudo. Com a comprovação de sua hipótese, este estudo não se propõe conclusivo, mas impulsionador para geração de uma maior reflexão para conhecimento de diferentes configurações acerca deste processo, bem como de teorias e conceitos acerca deste tema.

Palavras-chave: Dança. Educação. Corpo. Sujeito.

Cecília Bastos da Costa Accioly
cecidanca@ig.com.br>
Doutoranda na Universidade
Federal da Bahia

Introdução

O presente artigo trata da análise da realização de um projeto de ensino de Dança no Ensino Formal, para crianças de terceira e quarta séries (atuais quarto e quinto anos do Ensino Fundamental), entre 7 e 9 anos de idade. As aulas realizaram-se entre os meses de março e junho de 2007, duas vezes por semana. Este processo gerou situações, questionamentos e motivações que me levaram a acreditar que a Dança é um potencializador do movimento expandido da pessoa em busca de sua auto-determinação através da Arte.

Vale salientar que este artigo não se propõe a descrever a experiência, mas a trazer questões advindas de revisões bibliográficas feitas durante e para direcionamento da prática.

Divide-se em três partes: o Corpo – para um melhor entendimento de como se dá o ensino da dança na atualidade, é necessário compreender a concepção de corpo presente na sociedade em que ocorre, bem como as reverberações funcionais das proposições deste conceito – as especificidades deste corpo; a Criança, a Aprendizagem, a Dança – utilizando prioritariamente Laban e Piaget como referencial teórico, esta parte apresenta os direcionamentos destes autores para a faixa etária específica para a qual o projeto fora direcionado (crianças de 7 a 9 anos) e sua relação com os processos de aprendizagem num aspecto amplo, bem como os apontamentos para a aprendizagem da Dança; A Dança/Educação – aponta uma possível abordagem para este binômio e a defesa de alguns pontos de vista referentes ao ensino da Dança sobre os quais baseei minha pesquisa e experiência.

De acordo com Paulo Freire (1996), considero que o papel do professor (de dança neste caso específico) seja o de propor situações problema para o aluno, estimular os desafios, ao mesmo tempo em que proporciona e facilita o auto-conhecimento. Exemplificando, num processo de improvisação, o aluno/dançarino resolve diversos problemas propostos simultânea e/ou seqüencialmente. Se ele conhece suas possibilidades corporais, tem maiores possibilidades de resultados em tempo hábil – o que significa que não haverá pausas longas para formulação de estratégias através de uma linha de pensamento que não se processa imediatamente, ou necessidade de um tempo para elaborar uma coreografia para, só então, realizar sua proposta.

Nessa direção são também importantes os processos de memória corporal. Durante o processo de aprendizagem, o aluno de Dança é levado a apreender um vocabulário. Isso costuma acontecer de duas formas distintas: uma é a apreensão de um vocabulário técnico-corporal pré-estabelecido, configurado para outros corpos e criado por alheios; a segunda – proposta que defendo no presente trabalho – é a construção de um vocabulário próprio, singularidade de movimentação promovida por um educador/mediador e resolvida no próprio corpo do aluno/dançarino.

Essas duas maneiras sugerem uma formação distinta entre os sujeitos¹. Aquele que é levado ao primeiro método apreende corporalmente uma técnica alheia a si mesmo, podendo ser um excelente executor, mas terá uma enorme dificuldade de diálogo com outras propostas que possam vir a ser apresentadas. O que

(1) O termo sujeito é empregado em todo este artigo a partir da abordagem proposta por Edgar Morin (2006).

acontece é uma apropriação de algo externo a ele, construído através de um processo de aprendizagem “de fora para dentro”, ou “educação bancária” segundo Paulo Freire (1996). Não há um prévio conhecimento do próprio corpo, com isso, ele se torna um reprodutor, cujo movimento próprio não dialoga com o apreendido, mas este se coloca como próprio e única possível forma de expressão, o que o torna uma marionete cujas cordas puxadas por alheios definem seu dançar.

Por outro lado, aquele que conhece a si mesmo, pode criar suas soluções, e tem a capacidade de dialogar com qualquer outra possibilidade corporal, apropriando-se da movimentação proposta e encontrando sua movimentação específica dentro de qualquer técnica pré-estabelecida. Este saberá estruturar uma maneira singular para a Dança, qualquer que seja o estilo proposto, e não será reprodutor, mas marionete de si mesmo; podendo estabelecer rápidas conexões para uma simultaneidade consciente em seu processo de improvisação, sem a necessidade de uma coreografia referenciada em “pausas para pensar”, mas uma criação em tempo real, sem precisar trazer a memória corporal à consciência, mas utilizando-se dela numa dinâmica constante de disponibilidade intencional, onde todo o trabalho é resolvido no corpo, com o processo de reflexo neural muitas vezes não passando da resposta muscular ao estímulo. Isto proporciona uma espécie de fluência seqüencial onde o aluno/dançarino parece brincar com suas possibilidades, sem entraves ou amarras, mas num abandono caracterizado como um “deixar vir” próprio de quem tem o controle de si em situações adversas.

Segundo Ramachandran (2004), as Artes se caracterizam como formas hiperbólicas de encenação do real. De acordo com Vieira (1999), o artista cria um mundo particular em suas obras, onde se apropria da realidade de uma forma peculiar, e se permite forjar esta realidade como forma de solução para convívio e existência em seu ambiente. A necessidade adaptativa do ser vivo ao ambiente é algo inerente à sobrevivência, independente da espécie. A complexidade humana para lidar com sua adaptação ao meio necessita criar mecanismos para com ele se comunicar, onde possa trabalhar com a geração de ensaio e erro para (mais uma vez) solução de problemas. Nesse sentido a Arte coloca-se como interlocutor entre o humano e o meio, tornando-se uma necessidade inerente à existência.

O papel do artista é experienciar a Arte enquanto possibilidade criativa para a solução do ser, viver e conviver. De acordo com Herbert Read (1986), o contato do indivíduo com a Arte deve proporcionar uma libertação de suas amarras às realidades impostas por outrem, gerando o momento de realização do real em sua própria esfera de possibilidades, para conseguir lidar consigo, com os outros e com o meio.

A Dança se propõe ainda mais complexa e libertadora. Ela trabalha diretamente com o corpo, integrando o sujeito como um todo, sem a segregação mente e corpo, mas numa possibilidade de inteireza de atitude, possibilitando um olhar íntegro para tudo que o cerca e uma reorganização adaptativa ao meio (não confundindo adaptação com concordância ou passividade, mas como uma percepção do meio externo, para uma apropriação reorganizadora e reflexão crítica). O indivíduo que se encontra nesta proposta tem maiores possibilidades de uma visão crítica de mundo, bem como de uma melhor relação com o outro.

Percebo e trabalho o dançar como possibilidade libertadora do sujeito, não desacreditando completamente da reprodução tecnicista de estéticas referentes a outros momentos históricos, mas optando por um trabalho prévio de auto-conhecimento corporal para a partir daí por o educando em contato com diferentes propostas de movimentação baseadas ou não em técnicas pré-existentes. Proponho a Dança como pressuposto de uma transformação social (READ, 1986), constituindo indivíduos de livre opinião e questionadores do sistema, ao invés de reprodutores alheios às suas contribuições para a configuração deste. Por essa razão proponho uma formação para o sujeito contemporâneo, supondo um meio de disponibilização corporal ativa e, portanto, reflexiva.

O corpo

*O corpo do bailarino é simplesmente a
manifestação luminosa da alma.*

Isadora Duncan

Para um melhor entendimento de como se dá o ensino da Dança na atualidade, é necessário compreender a concepção

de corpo presente na sociedade em que ocorre, bem como as reverberações funcionais destas proposições para a aplicação deste conceito. Deve-se considerar primeiramente as especificidades deste corpo.

Refiro-me, enquanto corpo, ao conjunto de manifestações biológicas, anátomo-fisiológicas características de nossa sociedade ocidental guiada prioritariamente pelos conceitos biomédicos; mas também necessito acrescentar-lhe o caráter sócio-cultural, e neste incluo tudo aquilo descartado à observação anterior. De acordo com Le Breton (2007), acredito que o corpo é antes de tudo um conceito sócio-cultural. Cada sociedade apresenta suas concepções para este que é, acima de tudo, a personificação para um conceito social de ser humano.

A partir dos pressupostos político-econômicos de cada grupo social, a corporeidade exerce um papel fundamental para a adequação do indivíduo ao todo. Este, visto particularmente como uma unidade para o ocidentalismo individualista, sofre sistemáticas intervenções para a manutenção do sistema vigente. Segundo Foucault (2006), a primeira intervenção para uma “docilização” deste corpo é no âmbito do espaço. Primeiramente, somos confinados em um ambiente heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, o que possibilita um controle sistemático das relações ali desenvolvidas. Esta limitação espacial segue diminuindo ainda mais, chegando a um “quadriculamento” em que cada indivíduo é levado a ter seu lugar, evitando o agrupamento. “O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há de repartir.” (FOUCAULT, 2006) Posteriormente, chegamos à localização funcional, onde a divisão espacial obedece às regras de funcionamento sistematicamente eficiente. O “quadriculamento individualizante” passa a articular a necessidade de isolamento para controle ao aparelho de produção, organizando o espaço a partir de “postos” de função. E, finalizando esta reorganização do espaço social, entra o conceito de **fila**. Neste local, os elementos passam a estabelecer um intercâmbio de posições, determinado por sua função e valor.

Aliado a supressão do espaço e individualização do homem, acontece o **controle das atividades** por meio da imposição de um ritmo para a execução de ações. Estas podem ser macro ou micro, desde que sejam eficientes. Esta imposição temporal gera primeiramente horários pré-estabelecidos para o cumprimento

de funções, aliados ao tempo específico para a execução de ações, a economia gestual e a articulação entre o corpo e o objeto, até a utilização exaustiva do tempo, estabelecendo a noção de rapidez como uma virtude.

É especificamente no período em que se afirmam estes pressupostos, que se consolida o Ballet Clássico como Dança vigente, bem como o seu ensino – é importante salientar que estas formas de controle sempre existiram, mas encontraram seu ápice durante os séculos XVII, XVIII e XIX – os quais se reproduzem com freqüência na Educação Formal principalmente deste estilo de Dança. Nestes séculos, surgem as Academias de Ballet que se perpetuaram a partir deste método de ensino. Tendo predominantemente passado por este tipo de relação com a Dança, os educadores a reproduzem tendo-a como ideal. A supressão do espaço físico da sala de aula, a excessiva perfeição quanto aos detalhes, e a disciplina como regente do ritmo de aprendizagem têm sido constantemente as regras para uma aula eficiente e produtiva. Isto está sendo revisto.

Desde o advento da Dança Moderna, a chegada de Isadora Duncan propôs um contato maior deste corpo com seu meio circundante, e colocou a sua técnica corporal, mais viável anatomicamente, a serviço do desenvolvimento das emoções humanas. A expressão do sentimento, inerente à convivência social volta a fazer parte do ato de dançar. O exagero racional exigido pela Dança Clássica passa a ser colocado um pouco mais ao lado do emocional, integrando estas faculdades tipicamente humanas.

Após esta revisão do ato de dançar, a proposta de ensino da Dança começou a ser repensada. Apesar de ainda sermos reprodutores deste sistema, ao qual permanecemos confinados, nós, educadores, começamos a pensar o corpo de uma forma mais integral.

É esta visão de corpo que venho apontar. Um corpo carne e símbolo. (Le Breton, 2007) Para isto, sugiro a libertação que pode vir com um método de ensino que leve o sujeito a compreender seu estado no mundo e sua relação com as coisas, e o deixe livre pela consciência para escolher sua posição de relação com o ambiente. Uma retomada do tempo e espaço próprios, e das relações de grupo, inerentes à sobrevivência saudável. Com esta consciência, o corpo passa não mais a ser intermédio entre o homem e o ambiente, mas a ser o conjunto de relações estabelecidas, não fixo, capaz de

modificar e ser modificado a partir de experiências sensoriais e aspectos sociais, que pode expressar-se livremente e ter o controle de si mesmo.

A criança, a aprendizagem, a dança

A criança é, desde seu nascimento, submetida aos pressupostos de manutenção do sistema vigente, já citados anteriormente. Confinada às Instituições de Ensino, é levada a uma relação de competitividade com seu semelhante, através do incentivo à separação do diferente, da supervalorização da formação intelectual e da individualização do espaço pela função, bem como da adaptação ao ritmo de vida imposto pelo contexto social.

As aulas de Dança iniciadas a partir de uma técnica corporal pré-concebida tendem a descartar os esforços instintivos da criança, suprimindo-os a uma reprodução tecnicista, costumeiramente militarizada que leva à uma supressão da criatividade e de uma relação dialógica com o mundo que a cerca.

O infante, de acordo com Laban (1990), no momento que adquire o ideal adulto da relativa imobilidade, perde o impulso espontâneo de dançar. O movimento gerado a partir de um estímulo rítmico é inerente ao sujeito, este se adequadamente aproveitado durante as aulas de dança conforme cada fase específica do desenvolvimento infantil, gera um sujeito criativo e auto-consciente de sua condição de humanidade. O trabalho da corporeidade durante a infância não deve pré-ocupar-se em estabelecer execuções perfeitas de movimentação, mas em construir integralmente a noção de corpo, como já sugerido, sem amarras nem prisões ao sistema, mas de avivamento das relações.

Para que esta aprendizagem se dê de forma adequada, é importante levar em conta a faixa etária da criança, bem como sua fase de desenvolvimento – não estabelecendo uma relação determinista, mas de diálogo com estes conceitos – para que não se deposite excessiva expectativa nem se subestime a capacidade da resolução de problemas, mas desafiando o educando de forma condizente e associativa, dialogando entre a proposta e a intenção específica a cada plano de ação.

A faixa etária específica a que me refiro no presente trabalho é a de 7 a 9 anos, idade que, segundo Piaget (2006), indica a escolarização propriamente dita e marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental, bem como novas formas de organização em cada um dos aspectos da vida psíquica, que complementam as construções esboçadas no período anterior, assegurando-lhes um ambiente mais estável e que também abrem um precedente para inúmeras novas construções. A criança já se mostra capaz de demonstrar sentimentos elevados para com outros, apresentando, entretanto, momentos de grande instabilidade de humor. Nesta fase, que para Piaget (2006) vai dos 7 aos 12 anos, o infante já adquiriu autonomia motora e uma precisão nos movimentos efetuados, graças ao sistema nervoso que adquire o controle voluntário de todos os músculos. Ocorre também o início da socialização, situação que impõe certas dificuldades, já que se inserir num grupo implica numa ameaça à perda da identidade. Isto o leva diretamente a necessidade de lidar com as diferenças, entrando neste momento o princípio da alteridade e a descoberta de si mesmo enquanto diferente do outro.

Para Laban (1990), o professor de Dança deve proceder de forma a complementar o impulso natural da criança e ampliar seu raio de ação. Considera prejudicial o uso demasiado do isolamento de articulações, entretanto, sugere a observação de outros realizando imediatamente o que foi observado para desenvolver o sentido de análise e conhecimento maior da ação como uma possibilidade de utilização do impulso de imitar, aumentado nesta fase. O educador deve proporcionar um reconhecimento da relação com o espaço de modo imaginativo, ressaltando a amplitude e estreiteza, e os diferentes lugares ao redor de seu corpo por onde pode movimentar-se. Torna-se importante a apreensão do seu próprio fluxo de movimento para uma harmonia com todos os fatores de movimento. A partir dos oito anos de idade, pode-se introduzir uma forma mais metódica, bem como incluir a repetição exata do movimento de outra pessoa ou a elaboração de uma seqüência de movimentos.

De posse destas informações, pude estabelecer um diálogo com o contexto em que me encontrei inserida, adequando-as às peculiaridades dos educandos. O que me permitiu avaliar coerentemente o processo percorrido durante o período de intervenção neste projeto.

A dança/educação

A dança, enquanto arte, já incorpora valores e significados que são em si, relevantes para o processo educacional. Não podemos nos esquecer, no entanto, que a dança também é uma arma poderosa para compreender, criticar e recriar o mundo que nos rodeia.
Isabel Marques (2004)

Faz-se necessário elucidar alguns conceitos e concepções referentes à visão de Dança e Educação e a possível construção deste binômio sem hiper-valorização de alguma das partes em detrimento da outra.

Primeiramente, concordo com Marques (2004) ao constatar que é importante a compreensão de que a Dança não se caracteriza por ser aparato tecnológico educacional, ou meio para aquisição de algo concernente unicamente à Educação. A Dança é uma Arte, como Arte, é conhecimento, como conhecimento, é inerente ao ser humano, e como tipicamente humano, pode ser um fim em si mesma. Não pretendo, a partir desta afirmação, discordar dos efeitos benéficos da Dança em diversas áreas da existência, dos processos de aprendizagem, convivência etc., mas discordar da postura freqüentemente tomada por instituições educacionais e educadores que justificam o ensino da Arte como um meio ou recurso educacional apenas para outros fins que não ela mesma.

A Arte propõe uma série de possíveis aquisições educacionais para o sujeito e é na formação deste que nós, educadores, devemos sempre ter o foco. Entretanto, não devemos separar o fato de que estas aquisições vêm da formação do artista (por mais que esta não seja a finalidade do estudante) enquanto sujeito que interage e transforma a sociedade. É a vivência artística (criativa) que proporciona para o educando a experiência construtiva e transformadora da percepção crítica de si mesmo e sua relação com o outro e com o mundo.

O que venho propor através destas afirmações é a formação de um sujeito integral que possa se relacionar com seu meio, corporalmente disponível, que tenha prontidão em resolver problemas e que seja crítico, sem uma construção de opiniões baseadas em pré-conceitos, ignorância e cegueira individual. Para isso, faz-se necessária a visão do corpo como a totalidade

do indivíduo, abstraindo a concepção de corpo apenas como instrumento. A Educação Artística, ao estabelecer uma vivência artística, cria nos educandos uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente através de um desenvolvimento global da personalidade.

Compreendo esta tendência de justificativa e função como necessidade característica do ser humano, entretanto, discordo do excesso quando se trata da atividade artística em geral. Entendo a relevância de ressaltarmos os processos formativos oriundos da atividade artística. Discuto aqui a excessiva repetição para auto-afirmação e ganhos em auto-estima para nós, artistas e arte-educadores, constantemente colocados à prova pela política social, em relação em nossa função dentro desta sociedade. Fato que é facilmente notado na desvalorização da Arte dentro das escolas regulares de Ensino Básico Formal, as quais, mesmo com o advento de leis e planos educacionais específicos para esta disciplina, ainda relegam a responsabilidade deste ensino a professores de outras áreas, levando-nos constantemente a afirmação das especificidades da atividade artística e da necessidade da intervenção de um profissional capacitado para esta função específica.

A partir disto, defendo aqui alguns pontos de vista referentes ao ensino da Dança sobre os quais baseei minha pesquisa e experiência.

A metodologia

Para alcançar os objetivos propostos no plano de curso, entendo como necessária a reflexão metodológica. O ensino da Dança não deve ser confundido com reprodução tecnicista de estéticas do passado, mas um conhecimento crítico e articulado das referências históricas e o processo atual. Bem como, não deve ser uma improvisação sem finalidade acordada junto aos alunos. (MARQUES, 2004) A aplicação metodológica de meios pessoais para aquisição de determinadas habilidades pelo aluno deve ser previamente estabelecida e estar a serviço dos objetivos e resultados esperados para a turma. Desta forma, ela não é rígida e cristalizada, mas estabelece constante diálogo com os diferentes locais e condutas pessoais dos sujeitos aos quais se aplicam.

A conduta docente (a relação professor-aluno)

É interessante a manutenção constante do diálogo entre ambos. De acordo com Paulo Freire (1996), o professor precisa ter respeito aos saberes do educando. Ao entrar em sala, o educador deve entender que os sujeitos ali presentes não são potes vazios a serem preenchidos com o conhecimento retido por ele. A relação se dá a partir do diálogo entre o conhecimento próprio de cada educando e o proposto pelo educador. A constante problematização dos temas, instrumentalização e orientação à busca pela resolução destes, associada ao contínuo estímulo criativo e a possibilidade de liberdade de posicionamento oferecida aos alunos, num percurso espiral, onde cada resposta gera outra questão, torna esta uma relação construtiva e alicerçada na confiança mútua e geração de desafios.

A concepção de sujeito

De acordo com Morin (2006), venho propor uma noção complexa de sujeito. A compreensão de que no sujeito estão implicados diferentes aspectos que constituem este todo. Este é composto pelo entendimento do “Eu”, que é um ser biológico, psicológico, social e cultural. É a personificação da complexidade ao momento que para defini-lo, necessitamos estabelecer um diálogo entre processos antagônicos, como a relação entre a autonomia adquirida através de um processo de dependência inicial de diversos fatores da existência. A noção de liberdade aplicada ao sujeito também se torna dúbia, ao perceber que dispõe de liberdade (de escolha, por exemplo), mas também é dependente, ou mesmo submisso a idéias e concepções. Isto gera um dos princípios da incerteza de Morin (2006). Não possuímos completo entendimento, por exemplo, da expressão de nossas opiniões, em determinado momento nos damos conta de que o que eu exponho é uma concepção minha, ou são minhas ideologias, grupos sociais, e / ou qualquer outra possibilidade está se expressando através de mim. A complexidade proposta pode ser entendida e aplicada em nosso cotidiano, quando em determinados momentos percebemos que

somos uma “convivência constante” entre componentes identitários que procedem em constante diálogo. Se levarmos esta concepção para a sala de aula, em atitudes, será melhor entendido o conceito de alteridade pelos alunos; e a multiplicidade de perspectivas ali presentes saberão estabelecer uma relação de convivência pelo respeito mútuo – chave para uma transformação da sociedade.

Aspectos conclusivos

Este projeto chegou a um total de três meses com resultados significativos. A princípio, as crianças chegaram com bastante dificuldade em improvisar, em se liberar de estéticas de movimentações pré-concebidas. Durante o período de aula, procurei trabalhar ao máximo a liberação destes corpos com exercícios e jogos de improvisação, bem como a utilização de imagens de seus cotidianos, o que gerou uma re-significação de movimentos diários e a potencialização desta técnica corporal própria e inerente àqueles sujeitos como possibilidade de uma poética, uma expressão para a Dança. Com os momentos de discussão e análise de espetáculos de Dança contemporânea, realizados a cada duas semanas, eles passaram a perceber criticamente aquilo a que assistiam, reverberando nos momentos de partilha de experiências (todas as aulas), ou mesmo nas observações de situações corriqueiras, onde passaram a se comportar analiticamente, ponderando melhor suas próprias ações. Nas relações do grupo, constituiu-se o respeito mútuo às particularidades, constituindo um reconhecimento do outro como diferente, mas numa situação de compreensão e de momentos de cooperação e auxílio, quando proposto em exercícios, ou para a superação de dificuldades. Ao final de dois meses de trabalho, construímos uma coreografia para a apresentação em um Teatro da cidade de Salvador, Bahia. Esta criação constituiu-se a partir de um roteiro coreográfico em que a movimentação era baseada em desenhos de determinada memória da vida dos educandos, um acontecimento que gostariam de compartilhar com todos. Utilizamos cadeiras plásticas – sugestão deles para mostrar o trabalho de re-significação de objetos do dia-a-dia. No palco, mostraram-se bastante à vontade em apresentar sua criação, pedindo para que esta experiência pudesse se repetir em um

palco diferente e ainda maior. Finalizamos este período com uma aula pública para pais e convidados o que culminou em plena satisfação de alunos e pais. Cheguei ao término deste processo satisfeita com todos os resultados alcançados, comprovando a viabilidade da hipótese levantada. Este estudo não é conclusivo, mas impulsionador para geração de uma maior reflexão para conhecimento de diferentes configurações acerca deste processo, bem como de teorias e conceitos acerca deste tema.

The dance-education in the reflective-critic subject construction

Abstract: How must be approach the dance in formal education? How stimulate the formation of critic subjects, society's transformer? What body conception permeates the society imagination to construct the dance esthetics ideal? Starting from these questions, the present article attends to analysis of a project realization to teach dance in formal education, to children at third and fourth series, between 7 and 9 years old. This process created many situations, questions and motivations that taken the author to believe that the dance is a potentially man's expended movement, in search to self-determination by art. In the discussion, different aspects accosts refer about dance-education, and the possibility to it construction without ultra-appreciation of some parts impairment other, to concepts of body, apprenticeship and subject. Foucault, Freire, Morin, Read and Ramachandram, are the fundamental authors in this project. By the way, this hypothesis is confirmed and this study isn't concluded, but it's serve to drive on creating reflections to know different acts by this process, theories e concepts about this theme.

Keywords: Dance. Education. Body. Subject.

Referências

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 2. ed. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 31. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILBERT, Anne Green. *Creative dance for all ages: a conceptual*

- approach. 8. ed. Reston: National Dance Association / American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, 2003.
- HAGENDOORN, Ivar. Cognitive dance improvisation: how study of the motor system can inspire dance (and vice versa). *Leonardo*, n. 3, v. 36, p. 221-227, June, 2003.
- HAGENDOORN, Ivar. *Emergent patterns in dance improvisation and coreography*. 2002. Disponível em: <<http://www.ivarhagendoorn.com/files/articles/Hagendoorn-iccs02.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2011.
- LABAN, Rudolf von. *Dança educativa moderna*. Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In: *LIÇÕES de dança*, 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2004.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- RAMACHANDRAN, Vilayanur S. *A brief tour of human consciousness: from impostor poodles to purple numbers*. New York: PI Press, 2004.
- READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.
- SILVA, Eliana Rodrigues. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Rudolf Laban e as modernas idéias científicas da complexidade. *Cadernos do GIPE-CIT*, Salvador, n. 2, p. 17-30, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Artigo submetido 24/09/2009 e aceito 02/08/2011