

TRADUÇÃO

Coreografando uma vida: Reflexões sobre Projeto de Currículo, Consciência e Possibilidade¹

Há mais de uma década, Mary Catherine Bateson publicou um livro intitulado *Composing a Life*, no qual refletiu sobre várias decisões que ela e muitas outras mulheres de sua geração haviam tomado sobre trabalho, relacionamentos e outros aspectos de suas vidas como mulheres em tempos de mudança. Várias dessas mulheres tinham experiência nas artes e falavam de fazer arte como uma metáfora para a criação de suas vidas. Mais recentemente, uma menina de 11 anos que entrevistei em minha pesquisa disse-me algo semelhante. Quando perguntada se achava o que estava aprendendo na dança importante, mesmo para pessoas que não fossem dançarinos, ela pensou um pouco e respondeu: “Bem, sim, porque por toda a vida você meio que está coreografando, como se eu estivesse tentando coreografar o que vou viver... Você está basicamente coreografando a sua vida”.

De fato, a coreografia é uma boa metáfora para o processo de tomada de decisão que usamos em outras partes de nossas vidas. Enquanto algumas decisões podem ser tomadas como página de um balancete, ou seja, pesando prós e contras, a maioria é mais complexa do que isso, uma mistura de racionalidade e intuição, escolhas conscientes e subconscientes. Tanto na seleção de um local de férias como de um parceiro na vida, critérios estéticos fazem geralmente parte da equação.

O mesmo vale para as decisões curriculares. Uma série de teóricos, como Elliot Eisner, Maxine Verde e Madeleine Grumet, reconheceram as dimensões estéticas do currículo. Em um livro de 1991, *Reflections from the Heart of Educational Inquiry: Understanding Curriculum and Teaching through the Arts*, esses autores e outros estudiosos escreveram, “pessoalmente, sobre como vieram compreender o currículo e o ensino através da influência das artes em suas próprias vidas” (Schubert, 1991, p. 5). Para os editores deste livro,

(...) tomar decisões sobre o currículo... não é uma questão meramente técnica. A educação, em sua premissa maior, se assemelha à própria vida, e, portanto as decisões sobre currículos são microcosmos de tudo o que está envolvido em viver a vida com sabedoria... Viver sabiamente, cremos, não é uma questão

Susan W. Stinson, Ed.D

Professora no Departamento de Dança da Universidade da Carolina do Norte em Greensboro. Correspondência: Susan W. Stinson, Ed.D., Department of Dance, UNCG, PO Box 26169, Greensboro, North Carolina 27402-6169

Tradução de Leda Muhana Iannitelli e Mariângela de Mattos Nogueira

Revisão técnica de Leda Muhana Iannitelli

1 Uma versão anterior deste artigo foi apresentada na Universidade de Cape Town, África do Sul, em julho de 1999, na conferência “Confluences 2: Articulating the Unspoken”, e publicada nos anais com o título “Composing a Curriculum: Articulating Unspoken Values”.

Disponível, por cortesia da University of Illinois Press, em <<http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2001.10387170>>. Reproduzido com permissão. Nenhuma outra reprodução é permitida sem autorização por escrito da University of Illinois Press. Esta versão do documento não é a versão do registro. Figuras e/ou imagens podem estar fora neste formato do artigo. Foi mantida as normas do país de origem do texto para referências das obras citadas, apenas organizamos a lista de referências em ordem alfabética

de cálculo prudente; requer constantemente muitos atos de fé, coragem e imaginação. Assim, não há respostas simples sobre como ou o quê viver, apenas oportunidades para que, contínua e reflexivamente, possamos obter informações sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos rodeia, ao tempo em que continuamos a tomar decisões sobre como agir com base no que acreditamos. (Ibid, pp. 5-6)

Concordo com os editores que “este tipo de investigação, que está no centro da vida e da educação, é o mesmo tipo de investigação imaginativa que está no cerne da arte criativa” (Ibid, p. 6).

A maioria dos planejamentos curriculares, pelo contrário, é mais pragmática do que reflexiva. Nós como elaboradores de currículo podemos especificar o que queremos que os alunos saibam (por exemplo, as contribuições de Martha Graham para a dança moderna) e sejam capazes de fazer (por exemplo, *pliés*). Isso geralmente significa que estamos trabalhando dentro do que nós mesmos já sabemos e podemos fazer. Ao avaliarmos o currículo que desenvolvemos, podemos perguntar se os alunos estão atingindo os objetivos que estabelecemos para eles. Embora possamos estar incorporando os nossos valores estéticos, buscando unidade e variedade e transições suaves entre as partes de um todo, nos concentramos em decisões sobre o quê ensinar e as formas mais eficazes e eficientes do que fazer; raramente pensamos fora dos limites do que parece lógico e possível.

O pensamento reflexivo no processo de planejamento do currículo nos leva para além dessas fronteiras e a diferentes tipos de perguntas. Em vez de perguntar o que os alunos deveriam saber e capazes de fazer, ou se eles estão aprendendo, nos colocamos perguntas muito mais difíceis como: no que acredito - e por quê? Estou vivendo o que acredito? Esses valores estão incorporados no currículo que ensino? Que tipo de mundo estou criando/apoiando com as decisões que tomei? De quem são os interesses que estão sendo contemplados neste mundo - quem ganha e quem perde?

O meu colega Teija Loytonen (1999) refere-se a isso como “problematizando o nosso trabalho”, tendo emprestado o termo “problematizar” de Patti Lather (1997). Gosto desta frase porque a reflexão de fato levanta questões perturbadoras, as quais, muitas vezes, preferiríamos não enfrentar. Na minha própria experiência, descobri que essas questões difíceis não se limitam ao meu trabalho; ao contrário, elas entrelaçam as dimensões pessoal e profissional da minha vida, ao tempo em que tento descobrir no que acredito e como vivê-lo. Como Willis e Schubert lembram, essas

dimensões se unem quando “investigamos reflexivamente a *nós mesmos* e o mundo ao nosso redor” [grifo nosso] e isso acontece na medida em que “continuamos a tomar decisões sobre como agir com base no que acreditamos” (1991, p. 6).

Abordei este processo reflexivo numa disciplina de pós-graduação que ensinei há alguns anos, intitulada “Questões no Planejamento do Currículo de Dança”. Neste artigo, vou compartilhar algumas experiências deste curso como uma forma de ilustrar o processo. Devo alertar o leitor de que o que se segue não é uma apresentação linear; permiti-me serpentear entre pensamentos e experiências diferentes, muitas vezes contraditórios na medida em que “problematizo” minhas posições sobre currículo. Espero que, por meio da partilha deste processo, os leitores sejam estimulados a refletir de forma semelhante em suas próprias decisões curriculares.

Começamos o curso com a definição de “currículo”. Para alguns, um currículo é o que aparece em um catálogo da universidade - uma lista de componentes curriculares. Para outros, ele se parece com um plano de estudos, descrevendo todos os tópicos a serem abordados em um componente e as tarefas que cada um exige.

Nosso pensamento sobre o tema pode ser expandido pelo conceito de “currículo oculto”, que se refere ao que os alunos estão aprendendo, além do que o professor está ensinando de forma explícita. Certamente, uma variedade de lições pode ser aprendida em uma aula de dança, além de movimentos, processos e princípios da dança. Os alunos podem aprender lições sobre autoridade, relacionamentos, sobre seus corpos, sobre si mesmos. Muitas vezes, quando sou apresentado a alguém de fora da profissão e eles vêm a conhecer a minha linha de trabalho, confessam-me um passado que incluiu uma aula de dança, e ouço sobre algumas dessas outras lições. Através de suas histórias, esses amigos e conhecidos têm relatado o aprendizado de que eles eram “simplesmente não criativos”, ou não tinham o tipo de corpo (ou até mesmo o tipo de penteado) necessário para se tornar um dançarino. Alguns acreditavam que tinham “dois pés esquerdos.” Alguns acreditavam que “a dança é uma grande diversão”, outros, que “a dança é muito trabalho”. As crianças podem aprender a ficar em linhas retas ou a formar um círculo, a se revezar, a continuar, mesmo quando ninguém percebe (ou quando percebem muito). É claro que há muitas possibilidades de aprender mais do que *pliés*, improvisação e a forma A-B-A de composição, que muitas vezes fazem explícita parte do currículo. Lições podem ser aprendidas não apenas a partir de direções, demonstrações e imagens, mas a partir de um tom de voz, de um olhar, ou da ausência total de um

olhar; de seus pares, bem como dos professores. O ambiente também é importante; os alunos podem aprender sobre o valor da dança, por exemplo, através da comparação do espaço e do tempo que lhes foram dados em comparação com o atribuído a outros assuntos. Então, defino currículo não apenas como o conteúdo do curso, mas também como o que quer que contribua para o aprendizado do aluno. Voltando à minha metáfora artística, é como pensar em um trabalho coreográfico que não consiste apenas do movimento, mas de todos os elementos teatrais envolvidos, bem como da performance dos dançarinos.

No meu curso de pós-graduação, após esta introdução, passamos cerca de dois terços do semestre lendo e explorando muitas visões diferentes de currículo para dança e artes, e uma variedade de questões teóricas que, espero, irão ampliar o pensamento dos meus alunos. Escolho o texto “mais suculento” que posso encontrar e temos discussões ricas. Durante a última parte do curso, os alunos devem escrever um plano da filosofia e do currículo para um programa de dança. Insisto que cada um articule os valores sobre os quais se baseia o seu currículo e as fontes desses valores, incluindo os pessoais e os teóricos.

Quando reflito sobre esse curso, posso identificar dois temas recorrentes que não estão no programa, mas que têm orientado o modo como questiono a meus alunos e a mim mesma. Os temas têm a ver com *consciência* e *possibilidade*. Peguei emprestadas palavras de Maxine Greene, que me têm servido de guia na minha própria jornada, para intitular esses temas na discussão que segue.

Rumo a uma percepção mais ampla

Como alguém que atingiu a maioria na década de 1960, faz tempo sou atraída pela ideia de “conscientização” como um objetivo para a educação. Durante algum tempo, no entanto, pensei nesse processo mais como focar uma câmera de fotografia ou limpar os meus óculos. Se pudesse ver mais claramente, pensei, poderia reconhecer a verdade e segui-la. Ainda há vezes em minha vida que o que mais rezo é por clareza - saber ao certo que caminho tomar quando duas estradas divergem.

Como vejo agora, no entanto, a consciência tem mais a ver com complexidade do que com clareza. Estar bem consciente é ir além do sim/não e do certo/errado, reconhecer que cada escolha tem consequências, tanto positivas quanto negativas. Talvez possa ilustrar melhor essa complexidade

através das minhas próprias reflexões sobre educação e treinamento, um tema que também exploramos no meu curso.

Há muito tempo tem havido tensões entre educação em dança e treinamento em dança, entre os argumentos de que “todo mundo pode dançar/dança é para todos” e “é preciso disciplina e talento.” Não surpreende que esta tenha sido uma das controvérsias contínuas na dança por décadas, e meus alunos e eu também lutamos com ela.

Durante mais da metade de minha vida tenho defendido a educação para a dança. Chegando tarde a esta arte, em comparação com muitos leitores desta revista, comecei a dançar já adolescente, com o que agora considero “dança de armário”: afastando os móveis e fechando as portas da sala enquanto dançava a música tocada em vinil, que os adolescentes de hoje reconhecem apenas como antiguidades. Cerca de um ano depois, comecei a ter aulas formais de dança moderna, impulsionada apenas pela sensação de vida que tinha ao dançar e precisava disso para equilibrar minha intensa atividade intelectual. Descobri a minha criatividade na dança, uma sensação de liberdade e minha corporalidade. Não é à toa que, juntamente com muitos outros professores de dança, fui uma forte defensora do ensino da dança para todas as crianças. Fizemos reivindicações com base em nossa própria experiência, mas sem qualquer evidência científica rigorosa de que a dança seria boa para todo mundo, que poderia ajudar todas as crianças a realizarem o seu potencial humano e a desenvolverem incrível autoestima, e até mesmo, em nossos momentos mais apaixonados, que poderia promover paz universal, amor e felicidade (exagerei apenas levemente). Tais reivindicações, e a autoindulgência que promoveram, foram ocasionalmente desafiadas por aqueles que se consideravam dançarinos “reais”, aqueles que aspiravam ou que já dançavam profissionalmente.

No entanto, os defensores do ensino da dança têm promovido a ideia de que seu ensino deve estar disponível para todas as crianças, o que significa que deve ser ensinada nas escolas públicas assim como matemática e estudos sociais, e não limitada aos ricos ou aos talentosos. Além disso, esta perspectiva defende que o ensino de dança deve focar nas necessidades do indivíduo, com criatividade e autoexpressão como principais objetivos, e que deve ser uma atividade não competitiva, sem fracassos.

Mais recentemente, tem havido uma forte tendência a incorporar o ensino sobre a dança - especialmente história, mas também crítica e estética – para desenvolver de forma mais completa a mente, assim como o corpo e o espírito. Essa perspectiva tem suas raízes no que foi conhecido como Educação Artística Baseada na Disciplina, agora referido como Educação

Artística (Hutchens e Parkrantz, 2000). O objetivo dessa abordagem é “desenvolver a capacidade do aluno de entender e apreciar arte. Isto envolve o conhecimento das teorias e contextos da arte bem como habilidades de fruir e de criar arte” (Clark, Day e Greer, 1987).

A visão da dança que inclui trabalho criativo, alguma técnica e um pouco de apreciação e história da dança é clara nas Normas Nacionais para o Ensino de Dança (*National Standards for Dance Education*, 1994). A Carolina do Norte, o meu estado natal, vem trabalhando há algum tempo para implementar esta visão. Por decisão governamental, todas as escolas da Carolina do Norte devem oferecer disciplinas de dança, junto com as outras artes, e as escolas devem exigir esta atividade de cada criança nos primeiros seis anos de educação pública.

Embora a decisão da Carolina do Norte esteja muito longe de ser plenamente implementada, já podemos ver resultados positivos em nível universitário. Um número crescente de alunos chega à minha instituição tendo passado vários anos em programas de dança da escola pública. Esses dançarinos trazem ao nosso programa mais diversidade física e cultural, o que nós valorizamos.

A maioria dos estudantes de dança da escola pública assistiu uma quantidade razoável de dança, pelo menos em vídeo; a maioria dos nossos dançarinos treinados em estúdio, ao contrário, viram apenas recitais de dança e talvez uma performance do Quebra-Nozes. Estudantes de dança de escolas públicas geralmente sabem um pouco de história da dança e os princípios da coreografia, e não têm medo de improvisação, ao contrário de outros alunos, que muitas vezes só sabem repetir o que lhes foi ensinado.

Ao mesmo tempo em que esses alunos trazem alguns pontos fortes importantes, trazem também limitações. O programa de dança exigido pelo Estado objetiva educar os alunos em dança, não treiná-los; a maioria dos alunos tem habilidades técnicas mínimas de dança e sentem que estão muito atrás de seus pares treinados em estúdio. Exceto aqueles com muita habilidade natural, ou aqueles que tenham frequentado uma entre as poucas escolas de ensino médio no estado que incentiva o apredizado das artes, eles acabam sendo colocados no nível técnico mais baixo; muitos desanimam, decidem que estão muito atrás para recuperar o atraso e mudam sua área de concentração em pouco tempo. Aqueles que se mantêm, muitas vezes sentem-se marginalizados quando vêem os seus pares, que são dançarinos mais hábeis, receberem a aclamação do público no palco. Eles tinham adorado aulas de dança em suas escolas e se sentiram bem sucedidos lá, mas claramente a sua autoestima leva um golpe quando se

comparam aos dançarinos mais altamente treinados. Certamente nem todos aqueles com treinamento em estúdio são excelentes dançarinos aos 17 ou 18 anos de idade, mas é claro que tornar o ensino de dança disponível para todas as crianças não necessariamente fornece oportunidades iguais de se tornarem dançarinos talentosos.

Para desenvolver o nível de habilidade necessária para uma carreira de sucesso, geralmente é necessário não sómente a educação de dança, mas também o treinamento em dança. Isso inclui prática e repetição para tornar determinadas ações habituais. O treinamento deve estressar os músculos o suficiente para resultar no que às vezes é chamado de efeito do treinamento. Professores de dança muitas vezes gostam de apontar as limitações do treinamento. No entanto, uma experiência em minha própria vida como mãe me faz lembrar seu apelo. Minha filha, de 12 anos gostava de correr; em particular, ela amava as sensações agradáveis da corrida, o que nós sabemos agora vir de endorfinas. Seu treinador de atletismo disse que ela tinha forma natural ideal e potencial para ser a melhor corredora que ele já tinha treinado. Mas ele também compartilhou um princípio básico do treinamento esportivo: a fim de aumentar sua velocidade o suficiente para ser uma campeã, ela precisaria esforçar-se para além do ponto onde correr era confortável ou até mesmo agradável. Embora isto pudesse não parecer atraente para todos, parte de mim queria que ela “lutasse por isso,” conhecece a alegria de ajustar os limites físicos e a satisfação de trabalhar mais duro do que se pensa ser possível.

O treinamento em dança, como o treinamento atlético, exige esforço e disciplina para atingir resultados. Aqueles que estão dispostos a fazer os sacrifícios, que incluem desconforto e até dor, podem ser bem recompensados. Para os atletas, a recompensa é ir mais rápido, mais longe e mais alto. Para dançarinos dispostos a investir neste nível de formação, a recompensa são níveis técnicos que ganham a admiração de espectadores e a satisfação do poder físico e do talento. Aqueles que estão dispostos a fazer esses tipos de sacrifícios podem ser críticos aos programas de dança que não envolvam um tempo significativo gasto em treinamento técnico rigoroso.

Há boas razões para ser crítico com relação às práticas tradicionais de treinamento em dança, que podem ser prejudiciais física ou psicologicamente. E, quem, além de pais indulgentes, quer assistir dançarinos que não sejam realmente habilidosos? Há pouco lugar em nossa sociedade para aqueles que amam a arte da dança, mas não são altamente treinados. Talvez estes, eventualmente, tornem-se membros da plateia, os apoiadores que toda companhia de dança precisa. Talvez eles mudem para formas

sociais de dança, ou até mesmo ioga. Não há muitas outras opções. A minha comunidade, como muitas outras, tem grupos musicais e de teatro para artistas amadores, em muitas igrejas também, mas não há lugar comparável para os dançarinos. A minha filha felizmente escolheu a opção de ser uma corredora por lazer e corre em eventos periódicos, até mesmo maratonas, em que a ênfase está em terminar, não em ganhar. Mas, aonde vai o dançarino amador - aquele que passou da adolescência e que gosta de se apresentar em concertos de dança, mas não é determinado o suficiente para atingir e manter um alto nível técnico?

Vou e volto no meu próprio pensamento sobre a educação e o treinamento em dança, imaginando o quanto da minha crítica à última via tem sido uma forma de justificar minha própria escolha pela primeira. Não estariam meus valores apenas a meu próprio serviço? Quando questionamos as nossas escolhas, muitas vezes perdemos a confiança de que tenhamos feito as mais acertadas.

Às vezes, podemos tentar evitar fazer uma escolha. “Fazer tudo” - educação e treinamento - é a posição preferida da maioria dos meus alunos. É verdade que nós podemos fazer um pouco de tudo, mas não tudo de tudo. Para esclarecer melhor esse ponto para as jovens de minha sala de aula, relato uma lição de minha própria vida. Nos primeiros anos do que hoje conhecemos como a libertação das mulheres, muitas mulheres da minha geração achavam que poderíamos ter tudo. Nós não queríamos escolher entre a carreira e a família, e muitas de nós não o fez. O que não percebemos na época é que haveria outras coisas de que teríamos que desistir - o sono, por um lado, mas também passatempos, manter um diário, estar com os amigos e estar presente em cada marco na vida dos nossos filhos. Aquelas de nós que tentaram fazer tudo descobriram que o tempo não era um recurso ilimitado e não havia tempo para fazer tudo - não há tempo para a leitura de romances, para trabalhar no jardim, para fazer todas essas atividades que te fazem bem e que roubam “apenas alguns minutos por dia”, de acordo com revistas femininas populares. Essas mesmas revistas, assim como todos os volumes de autoajuda que revestem os corredores na livraria local, nos prometem o segredo para ter tudo, fazer tudo, ser tudo. Mulheres ocupadas e exaustas têm agarrado esses livros e artigos, arrebatando uma leitura rápida, enquanto esperam no consultório do dentista ou ao telefone, desesperadas para encontrar as técnicas que economizam tempo e que vão fazer tudo isso possível. Só raramente é que nos dizem a verdade: não é possível fazer tudo, nem mesmo tudo o que é realmente importante.

Esta lição é tão difícil de lidar no currículo quanto é na vida pessoal. No meu curso, à medida que tomamos um artigo e um autor após o outro, cada um fazendo brotar uma visão diferente do ensino da dança, os meus alunos dizem: “Sim!” Eles querem tudo em seu currículo de dança. Com alguma insistência, porém, eles relutantemente começam a reconhecer que cada abordagem tem problemas e limitações, bem como benefícios. Eles se apegam ao otimismo de que podem encontrar a combinação perfeita, aquela maneira de ensinar dança que vai permitir a si mesmos e seus alunos ter todos os “prós” e nenhum “contras.” É um momento doloroso quando percebem que o tempo é um recurso finito, que o lado oposto de cada força é uma fraqueza e escolher uma coisa significa não escolher outra. O melhor que qualquer um de nós pode fazer é estar bem desperto - consciente de nossos valores, reconhecendo do que estamos abrindo mão, assim como o que estamos ganhando com cada escolha que fazemos na composição de um currículo ou de uma vida.

Naturalmente, essa postura também tem suas limitações. O reconhecimento de que não há escolha perfeita às vezes pode levar ao relativismo (“não importa o que você escolhe”), paralisia ou desespero. Podemos parecer indecisos para uns, até mesmo fracos para os outros, e podemos nos tornar incapazes de participar efetivamente na defesa da causa. Ainda mais importante, concentrar-nos demais nas limitações pode nos impedir de reconhecer as possibilidades que existem. É por isso que o entendimento das possibilidades é tão importante.

Rumo a possibilidades (Greene, 1980)

Abraçar um leque de possibilidades pode parecer muito contraditório ao argumento acima, de que não se pode ter tudo. Esse argumento é baseado na realidade pragmática, ou o que gostamos de chamar de “o mundo real.” Em alguns aspectos, o mundo é realmente fixo. Uma semana tem sete dias, um dia tem 24 horas e o corpo humano só aguenta um tanto sem dormir.

Pensando novamente no meu legado dos anos 1960, no entanto, também reconheço que o mundo social é uma construção humana e pode ser mudado. A minha geração foi na linha de frente de uma série de iniciativas - o movimento das mulheres, o movimento dos direitos civis, o movimento contra a Guerra do Vietnã - que mudaram o panorama social do nosso país. Até examinarmos o que nós consideramos ser fixo, nunca saberemos

o que pode ser mudado, o quanto de esforço pode demandar ou o quanto é importante para nós.

Assim, o segundo tema que apresento aos meus alunos tem a ver não com o que é, mas com o que poderia ser. É possível ser um dançarino profissional sem anos de aulas de técnica? Lembro-me quando Alwin Nikolais disse ao meu departamento que preferia ir a clubes, não a audições, para encontrar novos membros para a sua companhia. Ele não estava procurando somente dançarinos treinados com uma afinidade com o tipo de movimento que queria usar. É possível ser um dançarino sem ter um corpo “perfeito”? Veja a Bill T. Jones Company. É possível ser um dançarino profissional começando como adulto já maduro? Olhe para a Liz Lerman Company, “dançarinos da terceira idade”.

Olho para trás, para filmes do início da Martha Graham Company e percebo que nossos alunos de graduação hoje são tecnicamente mais avançados do que os primeiros dançarinos modernos. O que perdemos por ter continuamente acentuado as expectativas técnicas do que é preciso para ser um dançarino? Podemos imaginar algo diferente? Podemos imaginar abrir mão de parte da demanda por conhecimentos técnicos, que agora sabemos que é possível, e ganhar algo que possamos valorizar ainda mais em nossa arte?

Visões imaginativas similares são possíveis na educação. Ensinei há 20 anos numa escola em que eram feitas somente avaliações qualitativas – sem notas. Os alunos entravam na faculdade, e ainda hoje o fazem, sem nenhuma nota para demonstrar seu potencial acadêmico - apenas um portfólio de seu trabalho e comentários extensos de seus professores. Na Carolina do Norte, existia uma faculdade que não dava nenhuma nota e nem concedia diplomas; o corpo docente e os estudantes tomavam decisões por meio de um processo democrático. Fundada no auge da Depressão como um “ato de fé”, Black Mountain College durou apenas 24 anos e apenas 1.300 estudantes foram matriculados, mas “a faculdade exerceu um impacto sobre todas as áreas da vida cultural Americana” (Harris, 1987, p. 244). O corpo docente incluía Merce Cunningham e John Cage, que encenaram lá o primeiro “happening”. Cunningham primeiro estabeleceu sua companhia em Black Mountain, e Paul Taylor e Ruth Currier estavam entre os alunos. Doris Humphrey e Barbara Morgan passaram lá um verão.

De fato, se alguém deveria entender esse tema da possibilidade seriam os artistas, porque fazer arte exige que possamos imaginar o que não existe no momento. Foi um professor de educação, no entanto, que me ajudou a reconhecer a conexão entre fazer arte e refazer o mundo. Dr. James

Macdonald ministrou um curso na Universidade da Carolina do Norte em Greensboro que ele chamou de “Transcendência Pessoal e Social.” Durante a primeira metade do curso, os alunos envolveram-se em atividades de artes numa variedade de meios de comunicação. A ênfase estava em consciência sensorial e imaginação, em um nível que alguns poderiam chamar de “brincar”. Esta experiência em artes foi usada como base para a segunda metade do curso, quando os alunos foram convidados a imaginar possibilidades que iam além da pintura, argila, som ou movimento. Eles foram convidados a considerar não apenas o que é, mas o que poderia ser, no mundo social da educação. Achei a participação neste curso uma experiência muito poderosa. Muitas vezes, acho, estudantes de artes acabam reconhecendo os seus poderes de composição somente em relação a materiais artísticos.

Esta ligação - entre fazer arte e refazer o mundo - não é nem óbvia nem automática. Enquanto muitos de nós, da educação artística, gostamos de afirmar que as lições aprendidas na educação artística serão transferidas para outros aspectos da vida, há pouca ou nenhuma evidência que apoie isso. Se for para acontecer, acho, os professores precisam para fazer a ponte, como o fez Macdonald, entre o que acontece dentro do estúdio e o que acontece lá fora.

Consciência, possibilidade e tornar a vida mais difícil

No caso do meu curso currículo de graduação, pensar “o que poderia ser” não significa criatividade para diversão. Os meus alunos são geralmente muito bons em resolução criativa de problemas. Ao planejar o currículo, é certamente possível imaginar títulos criativos para aulas de técnica ou diferentes tipos de tarefas em prol da variedade. Mas é claro que quero que meus alunos possam ir além disso. No pensamento reflexivo, “o que poderia ser?” levanta a questão “o que deveria ser?” Mais uma vez, isto requer que os estudantes estejam em contato com seus valores. Como Macdonald defendeu, é preciso “fazer soar as profundezas do nosso eu interior” (Macdonald, 1995, p. 79) para descobri-las.

Como estrutura para identificar os valores dos meus alunos, começo com diversas perguntas básicas:

- O que é dança - ou seja, qual é a visão de dança que você deseja comunicar aos seus alunos? Ela deveria ser a mesma para todos os estudantes? Como ela pode ser melhor comunicada?

- O que significa ser educado? Qual é o propósito da educação? Este é o seu propósito? Como isso pode ser feito melhor?

Estas questões são desafiadoras, mas não esmagadoras, geralmente. Eu também, no entanto, peço aos alunos para ponderarem sobre duas questões colocadas por Macdonald, que as considerou as mais essenciais para todos os educadores:

- Qual é o sentido da vida humana?
- Como devemos viver juntos? (Ibid, p. 146)

Eu incentivo os alunos a sondarem suas respostas a estas duas perguntas difíceis e considerarem até que ponto o seu currículo deve educar os alunos a serem mais plenamente humanos e a terem com os outros relações que potencializem a vida. Estes claramente não são os tipos de perguntas que os alunos achavam que teriam que considerar em disciplina de um currículo de dança. Ao lado delas, a maioria das outras questões curriculares - tais como a sequência mais eficaz para o ensino de *triplets* - começam a parecer um pouco triviais.

Tais questões também são, às vezes, assustadoras. Certamente, é possível ensinar dança e planejar curso após curso sem considerá-las, mas estamos ensinando alguma coisa sobre como ser humanos e como devemos viver juntos, mesmo quando o fazemos de forma não intencional, como parte do currículo oculto. Se vivermos sem questionar a vida, podemos viver contradizendo diretamente os valores que acreditamos ter. Meus alunos se conscientizam disso quando tentam relacionar sua filosofia e planejamento curricular, e muitas vezes percebem que os dois estão em oposição.

Pressiono meus alunos, como me pressiono, para descobrir o que está por traz do que dizemos e do que fazemos. Pergunto: “Para que você está vivendo? Do que você está disposto a abrir mão para fazer isso? Será que esta prática que não parece se afinar com sua filosofia indica algo que você valoriza ainda mais?”

Alguns valores são facilmente incorporados num currículo de dança. Por exemplo, muitos estudantes acabam identificando valores relacionados tanto com individualismo quanto com comunidade. A dança pode ser uma forma de ensinar os alunos a reconhecer e valorizar as diferenças individuais e reconhecer sua conexão com os outros. Forço-os a considerar as implicações: “se estes são os seus valores, como classes diárias de balé

se encaixam neles?”, “como considerar as diferenças individuais afetam o seu sistema de avaliação”?

Às vezes, os alunos conseguem identificar valores que não são facilmente ensinados por meio da dança, ou valores que só podem ser ensinados transformando o currículo de tal forma que a dança parece ficar em segundo plano. Muitos de nós temos argumentado há muito tempo que a dança não deve ser ensinada apenas como um meio para outro fim, uma maneira para as crianças aprenderem ciências e estudos sociais. Mas, ao mesmo tempo, ensinamos mais do que somente dança, pretendamos ou não. Por que não devemos, como Maxine Greene sugere, “viver deliberadamente” (1978, p. 161) e fazer escolhas conscientes sobre o currículo oculto, bem como sobre o currículo explícito?

Não acho que tudo possa ser ensinado por meio da dança e muitas lições importantes podem ser melhor ensinadas em outro lugar. Mas se identificarmos valores importantes que simplesmente não se encaixam dentro de um currículo de dança, onde mais eles poderiam ser vividos? Como podemos ensinar aos alunos que a dança não é tudo, que existem também outras coisas importantes na vida? Estamos ensinando isso aos nossos alunos pelo modo como vivemos nossas próprias vidas? Luto com esse problema porque deixei o trabalho e atividades a ele relacionadas assumirem uma parte muito grande da minha vida, muito maior do que acho justificável. Com a maior parte do corpo docente de nosso departamento fazendo a mesma coisa, acho que a obsessão pelo trabalho tornou-se parte do currículo oculto que ensinamos.

Não é que todos os conflitos de valores nunca venham a ser completamente resolvidos. Como a maioria das pessoas, acho que vivo em contradição com alguns dos meus próprios valores profundos. Por exemplo, a classificação dos alunos me coloca em uma relação com eles que viola a minha própria visão de como as pessoas devem viver juntas. É claro que vou perder meu emprego se não der notas. Além disso, admito que, se as notas avaliam certo nível de sucesso, resisto a dar “A” apenas pelo esforço. A minha consciência de contradições em tudo isso, no entanto, levou-me a adotar maneiras de dar aos alunos mais poder sobre a nota que recebem, por meio do desenvolvimento de rubricas de pontuação claras para que eles não fiquem confusos sobre “o que o professor quer”. Isso significa que gasto mais tempo falando sobre as notas, o que parece dar-lhes maior importância do que elas merecem. Escolho viver na consciência da contradição entre as minhas crenças e meus atos, mesmo que isso signifique que eu sofra mais para classificar do que sofreria de outra forma. Isso não

é porque sou masoquista, mas porque acredito que a consciência - a capacidade de pensar sobre o nosso próprio pensamento - é uma das respostas para o que é viver uma vida humana.

Admito que seja mais fácil não ter esse tipo de pensamento; a tomada de decisões seria muito menos dolorosa se não estivéssemos tão conscientes do que estamos desistindo. É interessante que as pessoas que cometem atos de atrocidade pareçam ser capazes de desligar a consciência da dor, a sua própria e a dos outros. Imaginamos como as pessoas que tenham sido julgadas por crimes de guerra possam ir para casa e brincar com seus filhos, ouvir música clássica e desfrutar de um bom jantar, assim como o resto de nós. Se optarmos por estar bem despertos para as consequências de nossas escolhas ou anestesiados para senti-las, há algo a ganhar, bem como algo a perder.

A parte final do projeto que os alunos devem fazer no meu curso de pós-graduação é uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de sua filosofia e projeto curricular e os seus esforços na tentativa de torná-los compatíveis. Porque refletir sobre o quê e como ensinar é um projeto que pode continuar ao longo da vida profissional - e, geralmente, termina como a “Sinfonia Inacabada” -, este é o trabalho em que eles revelam que ideias têm considerado, mas não sabem o que fazer com elas e prosseguem por expor as questões que ainda estão por resolver. Digo-lhes que nem tudo em sua filosofia e seu currículo tem de “se ajustar”, mas quero que eles sejam conscientes das peças que não se ajustam.

Muitas vezes, desde que ensino este curso, este processo resultou em estudantes questionando sua escolha por uma carreira na dança. Simpatizo com isso porque tenho feito o mesmo ao longo da minha carreira, e ainda o faço. Lembro-me de quando o meu orientador de doutorado perguntou-me, quase de brincadeira, se não era superficial gastar dias (e noites) saltitando num estúdio de dança quando as pessoas estavam morrendo de fome e sofrendo em todo o mundo. Procuo continuamente as razões pelas quais a dança é tão importante, por que eu nela permaneci, e por que continuo a ficar. Entre outros, acho interessante um argumento que tem a ver com a liberdade: se o mundo mudasse de repente, de modo que as pessoas ficassem livres de todas as formas de opressão, o que elas, então, ficariam livres para fazer? Noto também que a arte tem persistido mesmo nos mais terríveis tempos e lugares. O impulso humano para criar - o que Martin Buber (1955) chamou de instinto originário - é tão forte que crianças em um campo de concentração ainda jogavam, desenhavam e escreviam poesias (Cunningham, 1978). Suspeito que elas também dançassem.

Ainda há dias em que me pergunto: “para quê estou fazendo isso?” Na maioria deles, no entanto, acabo concluindo que as artes em geral, e a dança em particular, são meios importantes para fazer e achar sentido na minha vida, e o impulso de buscar sentido é mais uma daquelas qualidades que definem a vida humana. Mas, sempre preciso perguntar, estou ensinando, estou vivendo a minha vida de uma forma coerente com o que eu acredito e valorizo? Que tipo de composição já fiz e estou fazendo?

Reconheço que problematizar o trabalho e a vida de alguém pode deixar ambos mais difíceis. Mas, como Maxine Greene nos diz, “Tornar as coisas mais difíceis para as pessoas [significa] despertá-los para a sua liberdade. [Significa] comunicar-se com elas de tal maneira que elas [vão] tornar-se consciente de... sua responsabilidade como indivíduos em um mundo problemático e em mudança” (1978, p. 162). Por meio de tal dificuldade podemos nos mover, bem acordados para as nossas escolhas e possibilidades, na medida em que coreografamos os currículos que queremos ensinar e as vidas que desejamos viver.

Referências

- Bateson MC. *Composing a Life*. Nova York: Atlantic Monthly Press, 1989.
- Willis G, Schubert WH. *Reflections from the Heart of Educational Inquiry: Understanding Curriculum and Teaching through the Arts*. Albany: State University of New York Press, 1991.
- Loytonen T. *Researching one's own professional practice: Problems and possibilities*. Presented at the annual meeting of the Congress on Research in Dance, Claremont, California, 1999.
- Lather PA, Smithies C. *Troubling the Angels: Women Living with HIV/AIDS*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1997.
- Greene M. *Landscapes of Learning*. Nova York: Teachers College Press, 1978, p. 161.
- Hutchens J, Pankrantz DB. “Change in arts education: Transforming Education through the Arts Challenge (TETAC)”. *Arts Education Policy Review*, v. 101, n. 4, p. 5-10, 2000.
- Clark GA, Day MD, Greer WD. “Discipline-based art education: Becoming Students of Art”. *Journal of Aesthetic Education*, v. 21, n. 2, p.130-193, 1987.
- National Standards for Dance Education: What Every Young American Should Know and Be Able to Do in Dance. Reston, VA: Music Educators National Conference, 1994.
- Greene M. *Moving towards possibility. Paper presented as the Lawther Lecture for the School of HPERD*. University of North Carolina at Greensboro, 1980.

Harris ME. *The Arts at Black Mountain College*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1987.

Macdonald JB. *Theory as a Prayerful Act: The Collected Essays of James B. Macdonald*. Nova York: Peter Lang Publishers, Inc., 1995.

Buber M. *Between Man and Man* (M. Friedman, Trans.). Nova York: Harper, 1955.

Cunningham A. *The Children of Terazin: Dance and the Child: Keynote Addresses and Philosophy Papers*. Ottawa, Ontario: Canadian Association of Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1978.