

## **Escola é onde se aprende a ensinar? Debatendo alguns aspectos da formação escolar do profissional da dança**

*It school where learning to teach? Discussing some aspects of the professional school of dance*

Leandro Osni ZANIOLO <sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetiva estimular o debate acerca do papel que a escola, tradicionalmente no Brasil, tem desenvolvido no que concerne à formação do profissional de dança. Mediado por um breve resgate histórico sobre como tem ocorrido o ensino e o aprendizado de dança, no país e, à luz de alguns princípios gerais advindos das relações entre Arte e Educação, visa a identificar aspectos para a reflexão nesse campo de conhecimento. Apresenta, portanto, questionamentos referentes ao processo escolarizado de formação disponível na escola, em vários níveis, e as implicações decorrentes desses processos para a caracterização do perfil do profissional da dança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança. Arte-Educação. Formação Escolar.

### **SOBRE A FORMAÇÃO ESCOLAR DO PROFISSIONAL DA DANÇA**

Parâmetros gerais como os indicados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998, p. 2), tais como a necessidade de formação de profissionais da educação para todos os níveis, a partir de pressupostos como a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, “conteúdo” específico e “conteúdo” pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo, parecem extrapolar a dimensão das questões específicas do Magistério e da Pedagogia, alcançando uma esfera interdisciplinar.

No caso específico do profissional da dança, há que ser destacado um fator central de investigação, qual seja, o de que, historicamente, tem-se observado a prevalência de uma forma de pensamento, segundo a qual o

---

<sup>1</sup> Professor Assistente Doutor - Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - FCL-Unesp-CAR. [zaniolo@fclar.unesp.br](mailto:zaniolo@fclar.unesp.br) – Araraquara, SP, Brasil

domínio de temas específicos é o principal determinante, não apenas do “fazer artístico”, mas, também, do “fazer pedagógico” desses profissionais.

No âmbito da dança, ao estreitamento do papel, dos requisitos e das competências do professor, parece corresponder, na mesma proporção e de maneira bastante contraditória, a supervalorização do domínio de “conteúdo” específico, ainda que, por si só, como em outras áreas do saber, tal domínio não constitua garantia de ensino (por parte do professor) e de aprendizado (por parte do aluno).

Parece ser nesse sentido que a ANFOPE declara que “os cursos de formação dos profissionais da educação (classe de profissionais em que também se incluem os alunos da Licenciatura em dança) devem se organizar com *projeto pedagógico específico para a formação* (de professores), articulados, nas Universidades e Instituições de Ensino Superior, ao projeto pedagógico global da instituição” (ANFOPE, 1998, p. 2).

Para responder de maneira mais minuciosa à necessidade de tais projetos, a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá, segundo a ANFOPE, orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares: 1) a docência é a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; 2) ter o trabalho pedagógico como o foco formativo; 3) proporcionar sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (tanto nos “conteúdos” específicos a serem ensinados pela escola, como nos “conteúdos” especificamente pedagógicos); 4) proporcionar ampla formação cultural; 5) permitir o contato dos alunos com a realidade das escolas, desde o início do curso; 6) incorporar a pesquisa como princípio de formação; 7) criar possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; 8) desenvolver o compromisso social da docência; 9) proporcionar a reflexão sobre a formação do professor (ANFOPE, 1998, p. 2).

Alguns dos princípios formulados por aquela Associação, no que concerne à formação do profissional da educação, são os seguintes: 1) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, “que permita a apropriação de seu processo de trabalho”, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; este é um dos princípios que permitirá ao profissional da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra as tentativas de aligeiramento da formação via propostas neotecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático”; 2. novas formas de relação teoria/prática que implicam assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos e não se reduz à “mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular”; teoria e prática “que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que remete a novas formas de organização

curricular dos cursos de formação docente; [...] ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas, tomando o trabalho como princípio educativo na formação profissional [...] e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social” (ANFOPE, 1998, p. 2).

No caso específico da classe de profissionais da dança, a necessidade de exame de sua formação segundo aspectos explicitados nos princípios gerais formulados pela ANFOPE, decorre das particularidades que podem ser detectadas historicamente – e que ainda hoje são mantidas em larga escala – no processo de formação e capacitação do profissional na área de dança. Uma das peculiaridades diz respeito ao fato de, ao longo dos anos, não terem sido estabelecidos, formalmente, parâmetros que se mostrassem capazes de configurar, dentre os recursos disponíveis em nossa sociedade, quer uma competência profissional, quer ainda, especialmente, uma competência voltada à docência durante o processo de formação técnica em dança. Isso parece ser um dos fatores que concorrem para que o profissional da dança tenha, como resultado, uma atuação, de fato, em diversos campos (artístico, terapêutico, educacional, recreacional etc.), embora não estejam explicitados, sistematicamente, os critérios que têm subsidiado, orientado ou direcionado a sua atuação, em qualquer desses campos.

Outro aspecto a ser destacado é que a capacitação docente (a exemplo do que ocorre com a formação para a produção, a atuação profissional e para a pesquisa) do profissional de dança, no Brasil, tem sido desenvolvida à margem das instituições formais de ensino de nível superior. Quando o processo de “escolarização formal” da dança acontece, a ênfase dos programas parece, também, muito mais voltada para a formação do artista do que do educador ou pesquisador. Ou seja, a ênfase dada ao bacharelado parece superar em muito àquela dada à licenciatura.

Essa situação, resumidamente destacada, tem influência direta (também a exemplo do que ocorre com o papel do professor de qualquer outra área) na definição de um campo de saber específico, como um dos requisitos capazes de contribuir para legitimar a função social de educador, do professor e pesquisador na área da dança.

O ensino e o aprendizado da dança requisitam um tipo de interação pedagógica, entre professor e aluno, semelhante a qualquer outra situação sistematizada de educação. Entretanto, por se tratar de um ensino caracterizado eminentemente pela aquisição de habilidades que requerem e provocam diversos níveis de intervenção em aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais, e considerando que o aprendizado da dança geralmente se realiza influenciando e sendo influenciado por todo o processo de desenvolvimento global do indivíduo, há que ser prevista a necessidade de uma capacitação cada vez mais adequada ao condutor desse processo de ensino. Haja vista que

um profissional despreparado poderá colocar em risco, muito mais facilmente, a integridade de seus alunos nesses diversos aspectos, envolvidos na aquisição de habilidades do profissional de dança. Nesse contexto, o ensino em nível de graduação em dança (nas modalidades bacharelado e licenciatura) em universidades, configura-se, certamente, como uma das principais influências da formação profissional. Melhor do que ninguém, o profissional egresso da universidade é quem poderá oferecer subsídios para reflexão sobre as implicações de um tipo de formação, a partir da percepção sobre o seu próprio processo de capacitação docente, profissional e científica.

### **RESGATANDO UM POUCO DE HISTÓRIA: ARTE E EDUCAÇÃO**

Embora a manifestação artística seja tão antiga quanto a própria civilização, seu reconhecimento, como fator de educação, é relativamente recente. Platão parece ter sido o primeiro filósofo a preconizar um sistema de educação baseado nas atividades artísticas. Os estudiosos da matéria jamais deixaram de reconhecer a lógica em que se baseavam tais preceitos, mas, via de regra, quase não levaram em conta a real possibilidade de sua aplicação. E o que efetivamente está implícito, na tese de Platão? Que o indivíduo poderia e deveria ser educado por meio da arte. Enunciada assim, de maneira simplista, em tão poucas palavras, pode parecer paradoxal à primeira vista. Essa é uma das razões pelas quais talvez seja conveniente responder, de início, a algumas questões que imediatamente são formuladas, quando se busca demonstrar a viabilidade de tal proposição: como educar o indivíduo pela arte? O que se entende por Arte? E por Educação?

Souza (1970) evidencia que, inicialmente, é possível ter uma concepção de arte, segundo a qual o enfoque científico a justifica, pelo fato de que uma definição possível de arte contém, em seu interior, dois princípios fundamentais: o da forma e o da criação. Para esse autor, o princípio da forma é derivado da impressão do homem e da sua opinião sobre o mundo orgânico e sobre o aspecto universal de todas as obras artísticas, enquanto o princípio da criação é inerente à mente humana, levando o homem a criar e apreciar a criação de símbolos, fantasias, mitos etc. A forma, portanto, caracteriza-se como função da percepção humana ao passo que a criação se apresenta como resultado do fenômeno de imaginação do homem. Essas duas atividades mentais esgotam, no seu jogo dialético, todos os aspectos psíquicos da experiência estética.

Uma conceituação de criatividade que possibilite a atividade artística, em qualquer tipo de produção (a infantil, a primitiva, a conceitual etc.) induz uma mudança na atitude da escola em relação à arte. A inclusão da disciplina “artes”, nos currículos, permite ao aluno a formação do gosto, a estimulação da inteligência e da sensibilidade, a partir das tendências individuais, contribuindo assim para a formação da personalidade e desenvolvimento do

educando, sem ter, como objetivo único e mais importante, a formação de artistas. A antiga aceção, entretanto, sustenta que a obra de arte deve constituir um produto bem acabado, segundo padrões clássicos – o belo, na concepção greco-romana. De qualquer modo, Bosi (1985) alerta que é preciso refletir sobre um dado incontornável: “a arte tem representado, desde a pré-história, uma atividade fundamental do ser humano” (p. 8).

Souza (1970) comenta que a educação se realiza no sentido de fazer com que o homem chegue a ser o que é ou, então, para chegar a ser o que não é. A primeira posição indica ou supõe que cada indivíduo nasce com determinadas potencialidades, de valor positivo para ele próprio, e que o seu caminho mais adequado consistiria em desenvolver aquelas potencialidades dentro de uma sociedade suficientemente receptiva a isso. A segunda posição pressupõe que, independentemente das idiossincrasias que o indivíduo possa possuir, ao nascer, caberá ao educador modificá-las, permitindo a adaptação a um determinado ideal de caráter preconizado pelas tradições das sociedades.

Com base no aparente dualismo das duas posições caracterizadas por Souza (1970), é possível concluir que, em última análise, a educação se volta, num sistema democratizado, para o desenvolvimento daquilo que cada ser humano possui de individual, paralelamente com sua reciprocidade social. Assim, segundo Souza (1970), educado será aquele que realiza plenamente sua individualidade, integrando a totalidade orgânica da sociedade a que pertença. Brunhs (1985) parece avançar, de certa forma, nessa linha de raciocínio, quando propõe que educar um homem como um ser social é ir além da simples adaptação à sua sociedade. É torná-lo capaz de ultrapassar as mudanças sociais, o que implica uma prática ativa do sujeito, consciente da necessidade do compromisso social e não apenas como conformação ou costume a uma sociedade.

Depois de Platão, foi Comênio o primeiro filósofo e educador a relacionar educação e atividade artística, ainda que sob o caráter de jogos. Entretanto, uma das prováveis primeiras incursões realizadas no sentido de conferir à criação artística a feição de uma aprendizagem metódica e sistemática, conforme Souza (1970), cabe a Pestalozzi, ainda que sua fórmula de graduação, baseada na intuição, em muito tivesse se mostrado antagônica à natureza e à psicologia da criança.

Somando-se aos movimentos de renovação artística iniciados na segunda década do século XIX, os estudos de psicologia infantil, bem como as doutrinas da Escola Nova e, sobretudo, as pesquisas antropológicas, imprimiram nova conceituação à atividade criadora e seus reflexos se fizeram sentir, por fim, na Pedagogia e na Metodologia Didática. Com o objetivo de abolir os processos estritamente mecanizados e incorporar a atividade criadora como elemento de desenvolvimento e da expressão humana, educadores como Lascaris, Neumann, Spencer, Rouma, Dewey, Loewenfeld, Florence Cane,

Marion Richardson, além de outros, desempenham significativo papel de renovação (SOUZA, 1970).

A atividade artística na escola tende, assim, a caracterizar-se como um processo ou conjunto de processos que permitem não só a avaliação do desenvolvimento mental do indivíduo, mas, também, ser agente estimulador de sua capacidade criadora ao colocar em jogo fatores de disciplina, de precisão, de segurança, de inteligência.

Ainda que em termos filosóficos essa chamada renovação possa significar um avanço, na concepção dialética entre arte e educação, existe, no final do século XX, insuficiente conhecimento sistematizado sobre como essas relações podem ser produzidas, especialmente no que diz respeito à sua viabilização metodológica (a divulgação de trabalhos sistematizados é restrita e bastante recente) e aos agentes por elas responsáveis.

Um desses agentes configura-se, certamente, no papel desempenhado pelo professor, no exercício de sua função docente. Entretanto, para que seja possível focalizar o papel do professor como parte fundamental da análise sobre a interseção entre arte e educação, é necessário que se tenha, também, a perspectiva de alcançar a análise do próprio sistema educacional, de maneira contextualizada. Implica abranger questões com naturezas múltiplas – históricas, filosóficas, éticas, profissionais, culturais etc., reunidas num conjunto organizado e em vários níveis, que seja capaz de suscitar a reflexão e o debate interdisciplinar.

#### **SOBRE O ENSINO DE DANÇA NO BRASIL (\*)**

No Brasil, o processo de ensinar e aprender o que ficou conhecido como dança teatral, ou seja, produções que resultam numa forma de arte ou de espetáculo, tendo como instrumento os recursos de várias linguagens artísticas e modalidades estéticas, foi construído sem manter vínculos com as instituições formais de ensino de nível superior e também observando pouca similaridade ou equivalência com o sistema educacional regular vigente. O processo de formação nessa forma de arte e, por consequência, a capacitação de artistas nesse campo começaram e foram desenvolvidas, no país, sob o gerenciamento de indivíduos que haviam, previamente, desempenhado funções artísticas reconhecidamente relevantes.

A importância dessas funções artísticas esteve centrada, fundamentalmente, no consenso sobre a qualidade da *performance* do artista, o que, apesar de constituir um critério subjetivo e restrito, acabou por conduzir à concepção de que o notável artista estaria apto, igualmente, a exercer adequadamente a função de professor. Essa relação direta entre as qualidades

---

(\*) Este item foi parcialmente composto com base nas experiências do autor, no campo da dança.

do artista e os requisitos necessários ao professor, de certa maneira reproduzindo o ensino da arte desenvolvido nos moldes dos ateliês clássicos europeus, terminou perpetuada como a prática corrente, tendo passado incólume a maiores críticas, por muitas décadas.

Uma das principais contingências que fizeram com que o artista tendesse, sistematicamente, a ocupar, também, um espaço como artista-docente, pode estar relacionada a essa referida situação. Esses indivíduos – notáveis artistas, portanto – tomam para si ou aceitam para si a incumbência de atuarem como agentes multiplicadores, na formação de novos artistas. O domínio dos “conteúdos” específicos da linguagem dessa arte parece caracterizar, então, não apenas um requisito necessário, mas o requisito exclusivo e suficientemente capaz de estabelecer e desenvolver um determinado padrão de ensino, em relação ao que poderia ser entendido como o processo de criação de uma *escolarização* da dança.

O caráter do qual o ensino da dança foi revestido influenciou tanto na produção, quanto na maioria das formas de ensino de dança disseminadas pelo país. Ainda que em algumas situações, como quando foram instalados os primeiros centros de formação de artistas, pudesse ser inferido algum nível de vínculos institucionais – fato este que poderia, eventualmente, ter caracterizado outras perspectivas para o ensino da dança no Brasil – é difícil precisar o nível de autonomia política que aquele determinado contexto oferecia, e se tal autonomia permitia, efetivamente, um gerenciamento artístico ou pedagógico eficaz e passível de transformações que fossem, efetivamente, necessárias. Dois exemplos ilustram essa situação: a criação do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, oficializado em 1930 e dirigido por Maria Olenewa<sup>2</sup>, e a fundação da Escola de Bailado do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, em 1940, cuja direção foi entregue a Vaslav Veltchek<sup>3</sup>.

No caso da escola de bailados do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, foram várias as tentativas para a sua criação e, segundo Sucena (1988), a primeira delas, em 1913, conforme o jornal *O Paiz*, de 10 de janeiro daquele ano. O novo estabelecimento de ensino seria mantido pela empresa arrendatária do teatro municipal, La Teatral. O curso, inteiramente grátis, seria composto por três períodos de um ano – preparatório, inferior e superior –, tendo duas classes cada um. Para a direção, havia sido contratado Achille Viscusi, que ocupara durante doze anos o cargo de diretor da Escola de

<sup>2</sup> Maria Olenewa (1896-1965): nascida em Moscou, estreou na Ópera de Zemina. Transferida para Paris, trabalhou no Théâtre des Champs Elisées, antes de tornar-se primeira-bailarina da companhia de Anna Pavlova. No Brasil, apresentou-se pela primeira vez em 1921, com a Cia Leonide Massine - Vera Savina.

<sup>3</sup> Vaslav Veltchek (1897-1968): nascido em Praga, onde estreou aos 13 anos, no *ballet* da Ópera. Promovido a solista e, posteriormente, a primeiro-bailarino do Teatro Nacional de Ljubljana. Chegou ao Brasil em 1939.

Bailados do Teatro Imperial de Praga, tendo, anteriormente, exercido a mesma função nos Teatros Imperiais de Agram e Viena (SUCENA, 1988, p. 255). Os motivos para o fracasso dessa iniciativa parecem difíceis de ser esclarecidos, ainda que, conforme Sucena, a indiferença por parte do público e das autoridades tenha sido a principal responsável no desfecho daquele episódio.

Nova tentativa foi feita em 1926, quando, por iniciativa de Walter Mocchi, que havia vencido a concorrência para a renovação do contrato de arrendamento do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, pelos três anos seguintes, Madame Julie Sedowa foi convidada a dirigir a nova escola. Contudo, um dos fatores importantes para essa nova tentativa de formação da escola, na opinião de Sucena (1988), pareceu ter sido motivado pela inclusão de uma cláusula na proposta do empresário Walter Mocchi, que pretendia contratar “um professor ou professora de bailados, de alto renome para criar uma escola de bailados, seguindo os critérios modernos da dança, postos em valor pelos russos e que servirão a constituir, para um futuro próximo, um grande corpo de bailados para as companhias autônomas do Brasil” (p. 256).

É possível que referida cláusula tenha constituído o fator decisivo para a escolha do futuro arrendatário. O Edital para a ocupação do Teatro, emitido pelo Diretor Geral do Patrimônio, Raul Lopes Cardoso, e publicado no *Jornal do Brasil*, de 3 de janeiro de 1927, trazia, em sua décima quinta cláusula: “O ocupante ficará igualmente obrigado a constituir um corpo de baile, criando, de acordo com a prefeitura, uma escola especial para esta formação artística, que [...] fornecerá as bases para a autonomia lírica do Teatro Municipal”.

Sucena (1988) relata que, ainda em 1926, nova proposta foi encaminhada ao Diretor de Patrimônio, desta feita por Pierre Michailowisky e Vera Grabinska, recém-chegados ao Brasil, vindos da Argentina. Pretendiam fundar a Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal, nos moldes da escola criada pelo próprio Michailowisky, no Teatro Colón de Buenos Aires. Madame Grabinska, em depoimento a Sucena, asseverou que a proposta foi recebida com desinteresse e sarcasmo: “Se as duas tentativas anteriores haviam fracassado, para que tentar outra vez?”

Maria Olenewa, apoiada pelo crítico Mário Nunes (1886-1968), conseguiu transpor as dificuldades, ao garantir que uma nova escola não acarretaria quaisquer ônus para a Prefeitura. Uma de suas principais finalidades seria a formação de bailarinos para a criação de um futuro corpo de baile, desobrigando o empresário concessionário do teatro da habitual contratação, no exterior, de artistas da dança para as temporadas líricas anuais. Assim, em uma segunda-feira, dia 11 de abril de 1927, na sala de número 70 do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, foi inaugurada a primeira escola oficial de danças do Brasil. Em 3 de maio de 1931, o prefeito Adolf Bergamini assinou o decreto de número 3507, oficializando o projeto.



Apesar de vinculados a instituições caracterizadas como centros de formação de artistas e, potencialmente, como instituições de ensino, no significado amplo do termo, os objetivos que direcionaram a criação da escola de dança e posterior atuação foram delimitados por situações circunstanciais que abarcavam estritamente as questões de formação artística, mas não de capacitação docente ou de cientista<sup>4</sup>. O funcionamento dos ateliês europeus serviu, então, como sua principal referência.

De qualquer maneira, Maria Olenewa e Vaslav Veltchek formaram a maioria dos primeiros artistas da dança, no Brasil, e, de certa forma, iniciaram um movimento de efervescência artística no país, que resultou no fato de a Escola Municipal de Bailados de São Paulo vir a se constituir no maior estabelecimento do gênero na América do Sul.

Por aproximadamente três décadas, o ensino de dança foi desenvolvido em estúdios idealizados pelos artistas vinculados a ou egressos desses dois centros (Rio de Janeiro e São Paulo), e voltados, via de regra, a cursos livres de *ballet clássico*. A criação da primeira escola de dança em nível de graduação e de curso oficial germinará somente a partir de 1956, vinculada à Universidade da Bahia, tendo, em sua direção, Yanka Rudzka.

A trajetória do ensino da dança, no Brasil, pode ser mais bem compreendida, se for analisada em consonância com a realidade estrutural brasileira, a qual, historicamente, apresentou um discurso oficial que nem sempre correspondeu às ações manifestadas, nas áreas de educação e cultura. No começo do século XXI e, talvez de maneira mais incisiva, é possível notar o escamoteamento que as chamadas políticas culturais e educacionais dos sucessivos governos têm produzido sobre as ações culturais e educacionais, em todos os níveis. Assim, não causa estranheza o fato de o ensino da dança, majoritariamente, ocupar uma dimensão alheia aos espaços educacionais públicos, e de os dirigentes e professores envolvidos com o ensino não terem conseguido reunir as condições adequadas para estabelecer um projeto pedagógico na área, desde o início do século XX.

Pelos meados da década de 1970 e, acompanhando ao largo, parte das discussões e mudanças no sistema educacional de maneira geral, o discurso oficial persistiu no apoio à educação e cultura, embora as ações continuassem figurando estritamente num plano teórico, mais no sentido de diagnose de problemas e análise de eventuais soluções do que, propriamente, da implementação de procedimentos.

---

<sup>4</sup> O termo *cientista* está sendo usado de acordo com o proposto por Botomé (1987), que o qualifica como um profissional de nível superior, produtor de novos conhecimentos e que se comporta cientificamente, ao exercer a profissão.

Foi a época em que surgiram, desordenadamente por todo o país, as chamadas escolas de dança de nível técnico, idealizadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), seguindo o exemplo do que ocorreu em outras áreas, com o ensino técnico institucionalizado pela Lei n.º 5692/75. A política governamental, por meio do Ministério da Educação e Cultura, ao não considerar a especificidade da dança como modalidade profissional, outorgou uma vez mais para a iniciativa privada – maior responsável pelas *escolas de dança* existentes no país, naquele momento – não apenas a continuidade da já problemática situação do ensino de dança, como também passou a pretender critérios de avaliação sobre o trabalho desenvolvido.

Contraditoriamente, entretanto, não foi observada, nessa época, a adoção, por parte do Ministério, de qualquer tipo de providência que fosse capaz de explicitar os critérios determinantes do *status* emergente de *ensino profissionalizante* em dança. As práticas educacionais permaneceram, assim, em sua grande maioria, sem alterações significativas sob qualquer aspecto, além da atribuição do caráter formal e suas implicações burocráticas e legais. As políticas públicas, ao enunciarem essa estratégia, isentaram-se de participar da definição de um projeto pedagógico para o ensino de dança, ao mesmo tempo em que tentavam caracterizar as ações que visavam à “profissionalização de nível técnico” da dança, como sendo a que melhor atenderia às necessidades da área, naquele momento.

O que acabou de domínio público foi o fato de a grande maioria de escolas particulares de dança, na época, não ter conseguido obter os recursos necessários para atender às exigências para o seu credenciamento como *escola técnica*, junto ao MEC (quanto a instalações físicas, recursos pedagógicos, quadro de professores qualificados, cumprimento de currículo mínimo etc.). Algumas daquelas escolas, então, passaram a “fantasiar” ou mesmo “forjar” a suposta existência de todos aqueles recursos e exigências arrolados pelo MEC e tidos como necessárias e indispensáveis condições para o adequado funcionamento das escolas. Assim, a distância entre a definição do projeto das escolas técnicas e a apropriação desse projeto pelo aluno de dança, na sala de aula, mostrou-se extremamente complexa e contraditória.

As diretrizes iniciais foram aos poucos sendo modificadas sem que, contudo, fossem suficientes para evitar as situações problemáticas advindas do processo de sua instalação, em nível nacional. A decorrência foi a deterioração de tais diretrizes, pouco a pouco. Essas situações problemáticas, na maioria das vezes, diziam respeito às propostas de regionalização, manutenção de corpo docente e corpo diretor qualificado nas escolas, instrumental e recursos disponíveis, e foram de tal ordem que, no final das contas, muito pouco ou quase nada pôde ser constatado como ganho, em termos de qualidade de ensino ou planejamento didático na área. Não foi possível, portanto, avançar a discussão, naquela ocasião, sobre as questões de formação e as de capacitação docente do profissional de dança.

Esse, talvez, tenha sido o percurso frustrado para o estabelecimento de um projeto que pudesse ter contribuído como uma das vias possíveis de integração entre dança e educação. Não podem ser desconsiderados, entretanto, os desvios de ordem política norteadores de sua essência e muito próprios daquele momento histórico no país. Isso não quer dizer que fosse necessária a adoção de uma postura política com feições paternalistas, de provimento e assistência total ao artista e ao ensino da arte.

Parece não ser adequado, igualmente, fazer uso dessas considerações para sugerir que as inter-relações entre dança e educação, no Brasil, sejam escassas apenas porque o ensino de dança se localiza, em sua maior parte, como responsabilidade da iniciativa privada, geralmente alheio aos sistemas regulares de ensino e, essencialmente, na forma de cursos livres. De qualquer maneira, são situações que, ao lado de um conjunto complexo de variáveis, quer de natureza sociocultural, quer política, corporativa ou econômica, permitem identificar algumas das circunstâncias com diversos níveis de implicação sobre aspectos do atual estado de coisas na área, ao mesmo tempo em que se caracterizam como subsídios importantes para que seja construído o resgate da própria história da dança, no país, e seja demonstrada a urgência da análise crítica sobre o ensino de dança, no Brasil.

Sem o conhecimento do processo histórico-social, sob o qual a educação brasileira se desenvolveu, de forma global, e o ensino de dança, de forma específica, incorre-se no risco de, além de ser dada continuidade à reprodução de uma situação reconhecidamente problemática, permanecer ainda a impossibilidade de detectar quais são as reais necessidades e mudanças que devam ser analisadas.

Nesse sentido, é possível que intentar uma análise do processo de ensino de dança, no Brasil, implique, notadamente, a visão crítica desse processo, à luz do sistema educacional e da estruturação social vigentes no país, mas também – e de maneira especial – pela forma como tem sido tratada a qualidade da formação artística e da capacitação, como docente e como pesquisador, dos profissionais de dança, no contexto desse sistema.

#### **REFLETINDO SOBRE ALGUMAS PERSPECTIVAS**

Apresentar prospecções acerca de assunto tão complexo não constitui tarefa das mais confortáveis, especialmente considerando que, na atualidade, início de um novo século, o avanço tecnológico e a massificação de informações tende a favorecer mudanças extremas em curto intervalo de tempo. Contudo, algumas questões parecem fundamentais, no sentido de equacionar essa situação em termos de futuro, como, por exemplo: 1) O que caracteriza, no início do século XXI, no Brasil, o profissional (compreendido como o artista, o *performer*) de dança? Como se tem caracterizado o cientista (compreendido como o agente de produção de novos conhecimentos) dessa área? E o professor

(compreendido como o condutor do ensino, na interação pedagógica com o aluno) de dança? 2) Quais são os requisitos necessários para o desempenho dessas funções? 3) Como se tem dado a formação dos profissionais, dos cientistas e dos professores de dança, no país? 4) Qual é o corpo de conhecimento ou de saber do profissional, do cientista e do professor de dança, e de que maneira são estabelecidas as áreas de interseção com as outras áreas do saber?

Zaniolo (1995), ao abordar o papel que a universidade pode ocupar, como uma das possibilidades para a capacitação docente do profissional de dança, comenta a hipótese de que, talvez, haja a necessidade de uma reformulação programática que não se localiza, exclusivamente, nos aspectos curriculares dos cursos de graduação, os quais começam a surgir a partir da década de 1980 mas, implique, ainda, uma revisão de ordem epistemológica da dança, não apenas como fenômeno artístico, porém como disciplina de educação, de comunicação, de ciência.

No que diz respeito à caracterização do professor de dança, no Brasil, é possível identificar o seguinte: de maneira geral, o exercício da docência em dança, permaneceu sendo realizado por aqueles indivíduos que tiveram a sua formação por meio dos chamados cursos livres, cujo objetivo pode ser interpretado, grosso modo, como sendo o de proporcionar um determinado grau de *performance* técnica, capaz de viabilizar, a esses indivíduos, o exercício de algumas funções pertinentes ou desejadas para o artista. É notório que até o final do século XX, o que existiu foi um mínimo de critérios sistematizados com o objetivo de obter um maior compromisso com a qualidade desenvolvida no ensino, ou que pudessem indicar com maior clareza as reais necessidades implícitas em uma capacitação diferenciada (de nível superior), com vistas ao exercício da docência. É importante notar, todavia, que isso parece ter favorecido, ainda, a configuração de um certo nível de prejuízo ético para a classe profissional como um todo, uma vez que o tipo de organização profissional verificado no país, nos últimos setenta ou oitenta anos, parece não ter possibilitado, de maneira conveniente, a regulamentação legal e a criação de um código de ética específico para a área da dança.

Um dos agravantes dessa referida falta de critérios é que, mesmo a competência artística e profissional, publicamente reconhecida, parece que foi, pouco a pouco, deixando de ocupar o espaço de pré-requisito para a docência. O que permaneceu ocorrendo de forma mais comum, segundo Zaniolo (1995), é que o referencial do professor continuou sendo a sua própria experiência como aluno e, embasado quase que unicamente nessa premissa, a tendência foi a de reproduzir e, portanto, cristalizar, sem muitos questionamentos, uma prática docente restrita em suas concepções e, principalmente, reduzindo de maneira significativa as oportunidades de construção de conhecimento em dança, em educação, em cultura.

A exemplo do ocorrido com outras profissões, a capacitação docente do profissional de dança demandou muito tempo para vir a localizar-se na universidade, ainda que, com relação a essa perspectiva, também seja possível identificar claramente algumas dificuldades peculiares ao contexto da realidade brasileira. À exceção da escola de dança ligada à Universidade Federal da Bahia, fundada há mais de quatro décadas, somente em meados dos anos 80 do último século é que começaram a funcionar os primeiros cursos de graduação em dança, no Brasil, alguns com formação em bacharelado e licenciatura.

Esses cursos de nível superior em dança são ainda em número muito reduzido, se consideradas as dimensões continentais do país, com projetos de ação bastante diversificados, o que torna pouco provável a possibilidade de, em futuro próximo, existirem critérios mínimos comuns para a formação de profissionais na área da dança, a partir do consenso dos cursos de graduação. Mesmo que isso fosse possível, a institucionalização do ensino de dança, em determinado nível, não parece, por si só, suficiente para responder às situações que se apresentaram ao longo da história do ensino dessa modalidade de arte, no país. Ainda assim, talvez deva ser mantida a expectativa de que a universidade venha, a seu tempo, constituir-se em agente muito significativo nesse processo.

Um outro aspecto, também importante, da situação de distanciamento que normalmente é percebida entre dança e educação, é que a dança, em seu conceito mais amplo, é manifestada, historicamente, como atividade prática do ser humano. Entretanto, com a evolução de determinados estilos e em algumas de suas formas, ao longo do tempo, passou a constituir, também, uma linguagem artística.

O apogeu da manifestação, que posteriormente veio a ser conhecida como dança de espetáculo, aconteceu com o advento do *ballet*, durante o período romântico, com uma proposta estética essencialmente calcada sobre o desempenho técnico sofisticado, considerando os códigos de interpretação determinados pelo *ballet* clássico. Embora coexistam, no decorrer do tempo, inúmeras formas de dança, o fenômeno que determina os primórdios da dança de espetáculo, também chamada dança de teatro, permanece o mesmo para cada uma delas, ou seja, apesar da diversidade de estilos e suas possíveis combinações, o produto cênico, alcançado mediante a elaboração plástica segundo as diversas propostas estéticas, permanece ainda como o resultado desejado, até porque legítima socialmente a criação em dança como obra de arte.

Antes de chegar ao resultado estético, entretanto, existe um processo que não é único e que pode ser construído de diferentes modos. Como parte do processo educacional regular, por exemplo, a dança não estará, necessariamente, voltada de maneira estrita para conseguir um resultado plasticamente elaborado ou a exclusiva formação de artistas.

O objetivo da dança, se inserida na formação educacional do indivíduo, talvez pudesse, na maioria das vezes, proporcionar o resgate quase que constante daquela forma de dança mais natural, mais intuitiva do ser humano, como real atividade de sua práxis e menos como o domínio de uma determinada condição técnica “imposta” ao aluno. Nesse sentido, portanto, talvez não seja conveniente ou adequado considerar a dança, na educação, simplesmente como a utilização de procedimentos que, na prática, resultassem na mera transposição direta de um elenco de códigos estéticos, sem qualquer contextualização. Assim, a formação de um espectador sensível e crítico ou o despertar de um “gosto”, pelo convívio com as manifestações artísticas, podem constituir-se em metas a serem conquistadas pelo ensino das artes, ao longo do processo educacional.

A contradição reside no fato de que, mesmo com o professor tendo a percepção de que uma transposição eventual de códigos estéticos sem um contexto significativo para o aluno seja um procedimento estereotipado e insuficiente para o ensino, essa tem sido a prática dominante nas escolas de dança, principalmente naquelas voltadas para o ensino de crianças. Ao mesmo tempo, é possível perceber que algumas incursões da dança na escola de ensino regular, privada ou pública, continuam sob o mesmo controle social que atua na maioria das escolas de dança, quer dizer, a qualidade dos resultados obtidos em termos de desempenho artístico justifica-se, geralmente, em detrimento da valorização do processo de ensino-aprendizagem de dança, ou da abertura de algumas perspectivas de investigação para a criança, que pudessem aproximar o processo de aprendizagem da dança a outras fontes de estímulos, de motivações, de significações.

Isto tende a ficar ainda mais claro, nas escolas de ensino regular que adotam uma política de eventos (dança para o Dia das Mães, dos Pais, da Árvore, do Índio, quadrilha etc.), sem um ensino sistemático que objetive dar suporte para a criança experienciar essas atividades como recursos para o seu desenvolvimento. Como tem sido a formação do profissional, diante dessa situação? Que subsídios a sua capacitação docente tem oferecido, de maneira a lhe permitir a análise crítica de situações como essas e a busca de soluções para os problemas que encontra? Quais os elementos que, no cerne da formação profissional, são essenciais para permitir a seleção sistemática de determinada metodologia, para constituir referência na viabilização de um trabalho de dança, na escola regular? Como a capacitação docente tem proporcionado a reflexão sobre o ensino de dança e suas relações com a função social da escola, de sorte a dar condições, por exemplo, de exploração, de criatividade, de livre expressão da criança e, principalmente, auxiliar na formação de uma concepção objetiva de dança? Quais as implicações da capacitação docente na determinação de práticas adequadas do ensino de dança, na escola regular?

O século XXI revela que uma nova prática começa a ser formalizada, com incursões da dança, na escola regular, ainda que de maneira incipiente. É

possível que ela esteja sendo direcionada, a exemplo do que tem acontecido com o ensino de dança em geral, por tentativas e erros. A diferença é que, contrariamente ao ensino de dança em geral, apenas recentemente a dança na escola regular começa a dar seus primeiros passos o que, se não justifica, pelo menos explica algumas das dificuldades que ainda terão de ser superadas.

É possível, todavia, que, por meio do debate, da abertura de novas frentes de pesquisa, da troca de experiências e da análise crítica sobre o processo de ensino, na área da dança, sejam definidas estratégias e procedimentos em vários níveis, que proporcionem a produção de um maior conhecimento em dança e educação, de maneira efetiva. Não como áreas dicotomizadas, porém como um espaço interdisciplinar de investigação e de aprendizado. Isso pode constituir um dos meios possíveis, no sentido de buscar respostas para algumas das questões que têm sido evidenciadas ao longo do tempo, no país, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da dança, sob seus vários aspectos.

Podem possibilitar, também, que sejam vislumbradas outras perspectivas, capazes de resgatar valores mais autênticos da dança, não apenas como disciplina da expressão humana, mas, também, como elemento ativo e transformador do processo educacional, em nossa sociedade.

ZANIOLO, Leandro Osni. It school where learning to teach? Discussing some aspects of the professional school of dance. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 93-108, 2008.

**ABSTRACT:** This article aims to stimulate discussion about the role that the school, traditionally in Brazil, has developed concerning the training of professional dance. Throughout a brief history about teaching and learning to dance in the country and in order of some general principles arising in relations between Art and Education, aims to identify issues for discussion in this field of expertise. It presents, therefore, questions concerning the schooling process training available at school at various levels and the implications of these processes to characterize the profile of the professional dance.

**KEYWORDS:** Dance. Art Education. Training School.

## **REFERÊNCIAS**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Por uma política global de formação dos profissionais da educação. In: ENCONTRO NACIONAL PELA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 5., 1990, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ANFOPE, 1990.

ZANIOLO, L. O.

BOTOMÉ. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. [s.l.], 1987. Mimeografado.

BRUNHS, M. T. (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1985.

SOUZA, A. M. *Artes plásticas na escola*. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

SUCENA, E. *A dança teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura: Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1988. (Coleção Memória, v. 5).

ZANIOLO, L. O. Dança e educação: a formação de um novo profissional. In: MARQUES, I. A. (Org.). *Coletânea de artigos da Dance and The Child International – Brasil*, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Motricidade humana e tecnologia educacional: aplicação de procedimentos de dança em crianças portadoras da síndrome de Down. *Dissertação* (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

\_\_\_\_\_. O papel da universidade na formação artística, docente e científica do profissional de dança: a percepção de ex-alunos. *Tese* (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2000.