

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Maria Regina Fagundes Amaral

**ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
DANÇA EM BELO HORIZONTE: UMA REFLEXÃO SOBRE
CONTEXTOS DE FORMAÇÃO**

Belo Horizonte
2015

Maria Regina Fagundes Amaral

**ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
DANÇA EM BELO HORIZONTE: UMA REFLEXÃO SOBRE
CONTEXTOS DE FORMAÇÃO**

Monografia apresentada à Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de graduação no curso de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Professora Dra. Graziela Corrêa Andrade

Belo Horizonte
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Licenciatura em Dança

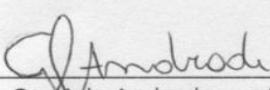
**ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA
EM DANÇA**

Às 20 horas e 30 minutos do dia 10/12/2015 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelos professores **Graziela Corrêa de Andrade** (orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Escola de Belas Artes da UFMG), **Paulo Baeta** (Escola de Belas Artes da UFMG) e **Juliana Azoubel** (Escola de Belas Artes da UFMG) para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **Maria Regina Fagundes Amaral** intitulado:

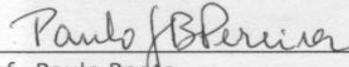
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA EM BELO HORIZONTE: UMA REFLEXÃO SOBRE CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada **APROVADA** (aprovada/reprovada). Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

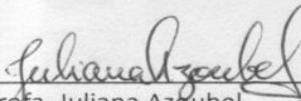
Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2015



Prof. Graziela Andrade – orientadora
Escola de Belas Artes/UFMG



Prof. Paulo Baeta
Escola de Belas Artes/UFMG



Prof. Juliana Azoubel
Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Prof. Graziela Andrade	100
Prof. Paulo Baeta	100
Prof. Juliana Azoubel	100
MÉDIA FINAL	100

*Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga
Coordenador do Colegiado de Graduação
Curso de Dança
EBA/UFMG*

Aos meus pais, que sentirão orgulho por este feito.
Aos meus filhos, pelo mesmo motivo.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma etapa da vida acadêmica constitui-se em um momento de confluência de emoções. Perpassa pelo meu corpo, pensamento e coração um misto de alívio com apreensão, melancolia e satisfação pelo dever cumprido. Portanto, estão presentes como inspiração todos aqueles a quem eu gostaria de entregar este último e profundo gesto de empenho máximo.

Meus sinceros agradecimentos aos mestres generosos na escuta de seus alunos.

Aos colegas, sempre compreensivos com minha ânsia de conhecer.

Aos servidores Maria da Ajuda, Carol Gualberto e seu Toninho, sempre pacientes e dedicados.

Aos colaboradores com a árdua empreitada de formatação tecnológica.

Aos familiares, sempre pacientes com a mudança na rotina familiar.

Aos artistas objeto da pesquisa, que contribuíram com seu trabalho artístico e docente, sem qualquer aviso prévio.

À minha orientadora, Professora Doutora Graziela, que confiou nas minhas intenções de fazer deste tema um objeto de estudo rico e instigante.

Aos professores componentes da banca, Juliana Azoubel e Paulo Baeta, que aceitaram contribuir com seu olhar atento para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos mestres mineiros já falecidos, a quem faço questão de honrar nestas páginas.

Às gerações vindouras, em quem deposito extrema confiança na preservação da memória da Dança em nossa cidade.

Aos parceiros na luta política pela valorização da Dança como área de conhecimento autônoma.

Aos amigos do Mergulho 747, queridos parceiros de pesquisa informal séria, consistente e divertida.

Que todos os esforços sejam gestos de intenção amorosa na construção de amplos caminhos para a Arte.

“A aprendizagem da dança, desde suas primeiras etapas, tem como principal interesse ensiná-la (a criança) a viver, mover-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida [...]”.

(Rudolf Laban)

RESUMO

Tendo como fundamento um conjunto de abordagens pedagógicas (MIZUKAMI, 1986), a pesquisa busca refletir - de um ponto de vista histórico - sobre o ensino-aprendizagem de dança em Belo Horizonte, em três tempos. O primeiro é o tempo da memória, no qual se realiza um levantamento bibliográfico que contempla alguns mestres formadores destacados na coleção *Personalidades da Dança em Minas Gerais* (2010). O segundo é um tempo de acontecimento, em que se aborda a instituição da Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Minas Gerais, realizando uma análise documental do Projeto Pedagógico do curso. O tempo de projeção é o terceiro, no qual se faz apontamentos a respeito do ensino-aprendizagem de dança na Educação Básica, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na expectativa da Base Nacional Comum Curricular. De tal maneira, investiga distintos contextos e tempos de formação em dança em Belo Horizonte, a fim de compreender, discutir e apontar os caminhos pedagógicos que têm sido trilhados entre eles.

Palavras-chave: Dança. Ensino-aprendizagem. Formação livre. Mestres formadores. Licenciatura em Dança UFMG. Belo Horizonte.

ABSTRACT

Taking as a basis a set of pedagogical approaches (MIZUKAMI, 1986), the research reflects – from a historical point of view - on the dance teaching and learning in Belo Horizonte, in three stages. The first is the time from memory, which performs a bibliographic survey that includes some masters showcased on the *Dance Personalities in Minas Gerais Collection* (2010). The second is a time of event, in which it discusses the implantation of the Degree in Dance at Universidade Federal de Minas Gerais, carrying out a documental analysis of the Pedagogical Project of the course. The third time is the projection, which makes notes about dance teaching and learning in basic education, based on the former National Curricular Parameters and at expectative of the Curricular Common National Basis. So, different contexts and times investigates dance training in Belo Horizonte, in order to understand, discuss and suggest educational paths that have been trapped among them.

Key Words: Dance. Teaching and Learning. Free training. Trainees masters. Degree in Dance UFMG. Belo Horizonte

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EBA -	Escola de Belas Artes
FaE-	Faculdade de Educação
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP -	Projeto Pedagógico
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Quadro metodológico	15
QUADRO 2 - Abordagens pedagógicas	29

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
1.1	Metodologia	13
2.	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: os modelos de ensino-aprendizagem e suas matrizes epistemológicas	17
2.1	Abordagem tradicional	18
2.2	Abordagem comportamentalista	19
2.3	Abordagem humanista	21
2.4	Abordagem cognitivista	23
2.5	Abordagem sociocultural	25
2.6	Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos	26
3.	O ENSINO DE DANÇA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO LIVRE EM BELO HORIZONTE	30
3.1	Natália Lessa: a dança como atividade escolar lúdica e extracurricular	31
3.1.1	Ana Lúcia de Carvalho: o aperfeiçoamento do fazer pedagógico.....	34
3.2	Carlos Leite: o ensino da técnica do balé clássico com intuito profissionalizante	36
3.2.1	Klauss Vianna: a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de balé clássico	40
3.2.2	Dulce Beltrão: a aproximação entre dança, teatro e televisão	43
3.2.3	Marilene Martins: o ensino de dança moderna chega a Belo Horizonte	45
3.3	Diversos caminhos: uma árvore genealógica da dança em Belo Horizonte	48
3.4	Aproximações entre a docência e as abordagens do processo de ensino-aprendizagem.....	50
4.	AMPLIANDO O CENÁRIO DO ENSINO DE DANÇA NA CAPITAL	54
4.1	<i>Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança</i>	54
4.2	A criação do curso de Licenciatura em Dança da UFMG	55
5.	A EDUCAÇÃO EM DANÇA COMO PARTE DA FORMAÇÃO CIDADÃ	63
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	73

LISTA DE SITES 75

ANEXO 76

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, a cidade de Belo Horizonte destaca-se como um centro de produção de dança cênica no Brasil. Muitos grupos e companhias aqui sediados são reconhecidos nacional e internacionalmente. Esse quadro só foi possível a partir de ações de formação livre, embasadas na transmissão das tradições em dança. Desde a primeira metade do século XX, o ensino de dança em nossa cidade se deu, de forma preponderante, em espaços de educação não formal, tais como as academias e as escolas livres. Quando ambientada em espaços formais como os Grupos Escolares e Jardins de Infância, esse ensino possuía caráter extracurricular.

No âmbito da escola livre e da escola formal, o ensino contava com a presença de professores que realizaram um trabalho de implementação de procedimentos didáticos eficazes em seu propósito formativo, como será explicitado no decorrer desta pesquisa. Tais professores, por sua vez, também foram formados na mesma tradição. A cidade não dispunha de um curso de preparação e formação continuada para professores de dança, nem tampouco de uma licenciatura em nível superior.

Em 2005, a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criou um curso de extensão que visava a capacitação de professores já atuantes nas academias e escolas de dança. Esse projeto denominado *Pedagogia do Movimento aplicada ao Ensino de Dança*¹ funcionou como piloto para um passo maior, que foi a criação do primeiro curso superior de Dança na capital, em 2009, na UFMG.

Um fator que contribuiu para a criação do curso foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Essa lei, ao determinar a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de educação básica, propiciou uma significativa transformação no panorama do ensino de dança. Os objetivos e os conteúdos a serem aplicados foram sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento norteador do ensino. O volume 06 desse documento trata exclusivamente da área de Arte e preconiza a oferta de quatro expressões artísticas, a Dança, a Música, as Artes Visuais e o Teatro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos

¹ O curso de extensão referido será apresentado mais adiante, no 3º capítulo deste trabalho.

conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BRASIL, 1997)

Surgiu, a partir de então, uma perspectiva de se estabelecer o ensino de dança na estrutura curricular das escolas. De tal maneira, o ensino-aprendizagem em dança pôde ter seu contexto ampliado para além das escolas de formação livre.

Ainda não podemos analisar uma situação fática ampla, em relação ao ensino de dança no contexto da escola formal, pois esse é um campo em construção. As escolas da capital, com raras exceções, ainda não oferecem a expressão artística Dança na disciplina Arte. A presente pesquisa não abordou casos pontuais de escolas que apresentem aulas de dança em sua estrutura curricular. No entanto, procurou traçar apenas projeções do contexto que irá se formar.

Esses são aspectos que suscitam uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de dança em três tempos. Um tempo é dedicado à memória da dança. Nele são apresentados os professores Natália Lessa, Ana Lúcia de Carvalho, Carlos Leite, Klauss Vianna, Dulce Beltrão e Marilene Martins. Um segundo tempo é o do acontecimento, onde será analisado o curso de Dança da UFMG, com base em seu Projeto Pedagógico e sua Matriz Curricular. O terceiro tempo é uma projeção do futuro da dança nas escolas de Educação Básica. Deste modo, passado, presente e futuro serão abordados, assim como os contextos da escola livre e da escola formal.

O embasamento teórico que perpassa todos os três tempos é a concepção de ensino-aprendizagem que se adotou em cada momento. Serão destacados aspectos que caracterizam a abordagem pedagógica de cada sujeito, com base no referencial teórico apresentado. As concepções pedagógicas por eles adotadas no ensino de dança, em Belo Horizonte, calcadas na transmissão das tradições ou na proposição de experiências educativas, permitiram a formação de inúmeros outros profissionais artistas e docentes, agentes multiplicadores desse fazer artístico. Esses agentes compõem uma cadeia de descendência que será resumidamente mostrada mais adiante. O Projeto Pedagógico do curso de Dança da UFMG e os PCN (volume 6) também apresentam orientações pedagógicas que serão apontadas.

Além do referencial teórico que apresenta cinco abordagens dos processos de ensino-aprendizagem, outros autores foram utilizados para aprofundamento da análise e das reflexões.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem nas perspectivas da escola livre e da escola formal, partindo de um

momento histórico de formação livre em dança e seguindo em direção a uma projeção sobre o ensino da dança na Educação Básica.

Seus objetivos específicos são:

- apresentar em linhas gerais as abordagens do processo de ensino-aprendizagem, conforme Mizukami (1986);
- apresentar as ações formativas de seis professores de dança de Belo Horizonte, tomando como base a série *Personalidades da Dança em Minas Gerais*, organizada por Alvarenga (2010);
- associar as práticas docentes apresentadas às abordagens pedagógicas, segundo as categorias descritas por Mizukami (1986);
- apresentar e discutir a proposta pedagógica contida no Projeto Pedagógico do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, em documentos que o constituem, como a Matriz Curricular, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- traçar uma projeção para o ensino de dança, a partir do contexto que se apresenta no momento atual.

1.1 Metodologia

A pesquisa iniciou-se com a definição do tema: o ensino de dança nos dois contextos, o da escola livre e o da escola formal, em Belo Horizonte. O objetivo era compreender qual é a abordagem pedagógica que possivelmente embasou as respectivas ações nos contextos citados. A compreensão sobre as abordagens pedagógicas em cada contexto pode contribuir para auxiliar a prática docente, de forma a ampliar o alcance dos objetivos do ensino.

Optou-se por delimitar esses contextos em três épocas distintas, pois eles poderiam oferecer material diversificado que possibilitasse uma análise abrangente. Foram definidos um tempo de memória, no qual se identifica a presença do ensino de dança em escola formal em caráter extracurricular e em escola livre; um tempo de acontecimento, no qual a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica, prevista na LDB nº 9.394/96, estimula e fundamenta a criação do curso de Graduação em Dança da UFMG; e um tempo de projeção, em que se verifica a possibilidade de instaurar-se o ensino de dança na Educação Básica.

Em seguida, foi elaborada uma seleção para compor o objeto da pesquisa. Para representar o tempo de memória, foram escolhidas seis personalidades. Mesmo tendo sido

contemporâneos entre si, em algum momento das suas trajetórias, cada agente trouxe um modo particular de entender a dança. Essas concepções refletem-se na sua atuação pedagógica. O critério adotado para o recorte foi a diversidade de procedimentos adotados. Influenciou nesse recorte também o fato de serem eles dois pioneiros e quatro representantes da primeira geração de descendentes que, por sua vez, fundaram suas próprias escolas. Desta forma, se propôs a compor um painel das ações formativas de dança em Belo Horizonte que propiciaram, a partir de suas respectivas atuações, o desenvolvimento desse campo na cidade.

Importante ressaltar que, com a delimitação desse contexto, pretende-se apresentá-lo em seu aspecto majoritário, porém não totalizante. O ensino de dança nas escolas de formação livre é muito diversificado.

Para representar o tempo do acontecimento, foram escolhidos o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do curso de Dança da UFMG. Essa escolha se justifica pelo fato de o mencionado curso significar uma ponte para um contexto seguinte, ainda em formação: o ensino de dança nas escolas de Educação Básica.

O tempo de projeção possui seu delineamento a partir dos PCN. É um contexto não consolidado, não efetivado. Portanto, tomou-se como objeto da análise o que esse contexto pode apresentar de mais concreto, que são as orientações contidas nos PCN.

O foco da pesquisa, a partir dos três tempos, tornou-se então refletir sobre o ensino de dança nos contextos apresentados. Para fornecer a categoria de análise em cada um dos tempos, optou-se pelas abordagens pedagógicas, conforme Mizukami (1986). O referencial teórico traz cinco diferentes abordagens, que possibilitam identificar em cada sujeito, de forma aproximada, a concepção de ensino-aprendizagem que foi aplicada no seu trabalho. A autora escolhida apresenta de forma sistematizada cada abordagem, detalhando a visão de mundo, de sociedade-cultura, de ensino-aprendizagem, de professor e aluno, dentre outras categorias.

A partir do percurso de cada personalidade e analisando os objetivos e a estrutura do curso de Dança da UFMG, torna-se possível associar as práticas docentes com algumas das categorias descritas nas concepções de ensino-aprendizagem e, dessa forma, fazer uma reflexão sobre os contextos.

A coleta de dados utilizou material bibliográfico e documental e foi estabelecida conforme o seguinte critério: adotou-se a coleção *Personalidade da Dança em Minas Gerais*, composta de oito livros de caráter biográfico, dentre os quais aqueles que tratam especificamente dos seis sujeitos escolhidos para compor o painel representativo do tempo de

memória. A partir das biografias, foram destacados aspectos significativos das respectivas docências, por meio dos quais foram traçadas as aproximações com as abordagens pedagógicas. Um procedimento semelhante foi adotado em relação aos documentos oficiais. Foram destacados aspectos significativos dos objetivos delineados no Projeto Pedagógico e na Matriz Curricular do curso de Dança da UFMG, e nos PCN, que possibilitaram identificar uma possível concepção de ensino-aprendizagem. Vejamos no QUADRO 1 a estruturação da pesquisa relacionando os três tempos com os respectivos objetos, materiais e metodologias.

QUADRO 1 - Quadro metodológico

TEMPO	OBJETO	MATERIAL	METODOLOGIA
MEMÓRIA	MESTRES FORMADORES	COLEÇÃO <i>PERSONALIDADES DA DANÇA</i>	ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA
ACONTECIMENTO	CURSO DE DANÇA UFMG	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	ANÁLISE DOCUMENTAL
PROJEÇÃO	ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	REFLEXÃO, APONTAMENTOS

Portanto, foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter exploratório, pois tem como propósito exercer uma reflexão sobre os contextos do ensino de dança em Belo Horizonte, partindo da análise de documentos oficiais e bibliografias. Sua fundamentação teórica aproxima-se da análise de conteúdo, conforme Bauer e Gaskell. Vejamos o que dizem os autores sobre a análise de conteúdo:

Ela é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada. (...) Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 191)

Podemos considerar a análise de conteúdo como a técnica utilizada ao longo da pesquisa, por possibilitar as aproximações, associações e inferências entre o material coletado e as categorias de análise trazidas pelas abordagens pedagógicas. Ainda segundo os mesmos autores:

A análise de conteúdo é apenas um modelo de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos tipos, qualidades, e distinções no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 190)

Para sua apresentação, o trabalho foi dividido em seis partes: uma introdução, quatro capítulos e uma seção com as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta em linhas gerais as cinco abordagens do processo de ensino-aprendizagem, coletadas do referencial teórico Mizukami (1986). Essa autora foi escolhida por apresentar de forma sistematizada abordagens de ensino-aprendizagem e também por ter sido uma referência utilizada por professores durante o curso. Como complementação, trabalhou-se com mais um autor, Libâneo (1990), que contribuiu com outra categoria de abordagem pedagógica. Além desses, diversos outros autores foram importantes para a análise dos dados coletados e serão identificados ao longo do trabalho.

No segundo capítulo, são apresentados os seis professores de dança no contexto da formação livre e seus respectivos procedimentos didáticos: Natália Lessa, Ana Lúcia de Carvalho, Carlos Leite, Klauss Vianna, Dulce Beltrão e Marilene Martins. Esses agentes foram selecionados com base nos livros que integram a série *Personalidades da Dança em Minas Gerais*, de organização de Alvarenga (2010).

O terceiro capítulo trata dos antecedentes e da implementação do curso de Graduação em Dança da UFMG. Nele, são abordados mais detalhadamente o seu Projeto Pedagógico e sua Matriz Curricular. Também são analisadas as relações desses documentos com a preparação docente para atuar na Educação Básica. É apresentado o projeto de extensão criado pela Escola de Belas Artes, *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*, que objetivava a capacitação de professores já atuantes nas academias e escolas de dança. Esse projeto funcionou como piloto para o primeiro curso superior de Dança em Belo Horizonte.

No quarto capítulo, são traçadas algumas reflexões sobre o ensino de dança no contexto da Educação Básica, efetuadas a partir dos objetivos contidos nos PCN, e sob a perspectiva da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A quinta e última seção é dedicada às considerações finais e às reflexões sobre o percurso desta discente no curso de Dança da UFMG. Nela estão os resultados da pesquisa e apontamentos que visam trazer um contributo para o conhecimento sobre o ensino de dança em Belo Horizonte.

2. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: os modelos de ensino-aprendizagem e suas matrizes epistemológicas

A sociedade através dos tempos apresenta múltiplas formas de compreensão do mundo que indicam variadas noções dos processos de apreensão de conhecimento. A maneira como se dá esse conhecimento é objeto de estudo de áreas da Ciência como a Psicologia, a Pedagogia, a Neurociência, entre várias outras. As concepções que identificam a relação feita entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido denominam-se matrizes epistemológicas. Em linhas gerais, as concepções ou matrizes epistemológicas podem realçar o sujeito que aprende, o objeto a ser conhecido ou considerá-los em interação, sem predominância de um ou outro. Segundo Mizukami (1986):

As teorias do conhecimento, em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. (MIZUKAMI, 1986, p.2)

As concepções estão fundamentadas em modelos de relações sujeito-objeto que determinam os processos de ensino-aprendizagem. No primeiro caso, tem-se um modelo subjetivista, relacionado a uma matriz subjetivista, cujo foco está no sujeito que aprende, visto como um criador da realidade, agente das transformações. No segundo caso, tem-se um modelo objetivista, segundo o qual o foco dessa relação está centrado no objeto a ser conhecido. Esse modelo relaciona-se a uma matriz positivista. Já a concepção que considera sujeito e objeto em interação é denominada matriz interativa.

Os modelos de relações sujeito-objeto embasam o fazer pedagógico, fundamentando abordagens que foram analisadas por Mizukami (1986) e divididas em cinco modelos de ação docente: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Os processos educativos podem ser explicados em alguns de seus aspectos, nunca em sua totalidade. Podemos entendê-los segundo a relação entre professor e aluno, as metodologias adotadas, as concepções de corpo, de indivíduo, de sociedade, de mundo e outras. Porém, são processos únicos que variam conforme o contexto, os agentes envolvidos, os conteúdos aplicados, os relacionamentos interpessoais. Enfim, qualquer categorização será sempre parcial e relativa, não abrangendo a totalidade nem a generalidade.

Entretanto, as categorias criadas para definir os contornos desses processos educativos abrem possibilidades para o seu entendimento, resguardada a consciência de sua parcialidade e relatividade. Para Mizukami (1986), as abordagens de diferentes linhas pedagógicas

fornecem “diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível” (MIZUKAMI, 1986, p.4).

2.1. Abordagem tradicional

A abordagem tradicional do processo ensino-aprendizagem está inserida no modelo objetivista de conceber o mundo. O objeto do conhecimento é considerado o mais importante. O homem é um indivíduo passivo que vai gradativamente acumulando conhecimentos acerca dos acontecimentos e das “grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros” (MIZUKAMI, 1986, p.8).

De acordo com essa abordagem, o professor é um indivíduo que acumulou conhecimento suficiente sobre determinado tema, tornando-se um especialista. No ensino tradicional, ele é o detentor do conhecimento. Esse conhecimento compõe-se de produtos, modelos e padrões que têm que ser repassados ao aluno. “Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos” (MIZUKAMI, 1986, p.8).

O aluno, ao contrário, nada sabe e vai assimilando progressivamente os conteúdos. É considerado um receptor passivo, um espectador que reproduz os padrões, sem participação crítica na construção do conhecimento.

Ainda segundo Mizukami (1986):

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. (MIZUKAMI, 1986, p.11)

O entendimento de educação como *produto* reforça a noção de meta a ser atingida. Há um modelo que serve como referencial. Cabe ao aluno acumular conhecimento a fim de alcançar esse referencial. No entendimento de Paulo Freire², essa é uma “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1975, p. 80), em que o professor deposita no aluno o conhecimento e, ao final de um determinado período, espera que o aluno tenha atingido aquele saldo acumulado. Na dança, alcançar um referencial significa perseguir moldes de corpo e padrões

² O educador Paulo Freire (1921-1997) foi um dos principais pedagogos brasileiros. Preocupava-se com as classes menos favorecidas e desenvolveu um inovador método de alfabetização que considera o contexto em que as pessoas vivem. Escreveu, dentre outras obras, *Pedagogia do Oprimido* (1975).

de movimentos pré-determinados. Assim, os conteúdos já estão postos em questão, não havendo espaço para descobertas. O aluno tende a repetir o que lhe é mostrado.

Para Márcia Strazzacappa (2001): “O ensino da dança e das demais artes da tradição oral é feito por meio da observação e reprodução do observado. Na maioria das técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita” (STRAZZACAPPA, 2001, p.78). O professor é visto como o guardião do modelo a ser atingido. A escola é um ambiente disciplinador e o professor é considerado a principal figura responsável pela transmissão dos conteúdos, por meio de demonstrações e aulas expositivas. Há uma relação verticalizada entre o professor detentor do conhecimento e o aluno.

Para tal tipo de abordagem (*tradicional*), a escola não é considerada como a vida, mas, sim, como fazendo parte dela. O professor, por sua vez, será o mediador entre o aluno e os modelos. (...) O tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. (MIZUKAMI, 1986, p.12)

Em um momento de sua aprendizagem, esse aluno já acumulou conhecimento suficiente para repassá-lo a outros que estão no nível iniciante. O modelo tradicional de ensino visa à perpetuação dos valores da sociedade e preparação de pessoas eficientes e capazes de ampliar e aprofundar os conhecimentos dados. São efetuadas avaliações e exames para conferir a essas pessoas os certificados que atestem a sua eficiência e competência. A sociedade, por sua vez, reconhece e valoriza o *status* conferido pelo certificado.

2.2. Abordagem comportamentalista

A abordagem comportamentalista, também denominada behaviorista, é embasada no primado do objeto. O sujeito é uma consequência das influências do ambiente. Desta forma, esse indivíduo pode ser modelado, por meio de um direcionamento das forças existentes no ambiente, conforme o que se pretende obter dele. “O meio pode ser manipulado. O comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é uma função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona” (MIZUKAMI, 1986, p.22).

Considera-se a experiência planejada como a forma de adquirir conhecimento sobre o mundo. A abordagem comportamentalista tem, portanto, uma origem empirista. De acordo com essa abordagem, a ciência e o comportamento “são considerados, principalmente, como uma forma de conhecer os eventos, o que torna possível a sua utilização

e o seu controle” (MIZUKAMI, 1986, p.19). O modelo pedagógico que se desenvolve a partir dessa concepção dá ênfase ao planejamento das situações de ensino-aprendizagem pelas quais o comportamento humano é moldado e reforçado. O aluno deve corresponder às expectativas planejadas.

Segundo Mizukami:

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento (MIZUKAMI, 1986, p.20)

Assim, o professor deve ganhar controle sobre o comportamento do aluno e modificá-lo conforme o planejamento. São adotadas algumas estratégias de reforço, como:

[...] elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio, etc, os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidades de ascensão social, monetária, *status*, prestígio da profissão, etc. (MIZUKAMI, 1986, p. 30)

Esse modelo pedagógico dá importância ao método, ao programa, ao treinamento e às estratégias de ensino. Seu objetivo é instrumentalizar o aluno para obter-se o retorno que se espera dele. Portanto, na abordagem comportamentalista, ensinar é “dirigir os alunos pelos caminhos adequados que deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atinjam o objetivo final. A aprendizagem será garantida pela sua programação” (MIZUKAMI, 1986, p.31).

Observa-se que cabe ao professor a organização do sistema de ensino-aprendizagem por meio da sua programação. Ele é o responsável por assegurar a mudança de comportamento do aluno e, consequentemente, a apreensão do conhecimento. Assim, uma estratégia eficaz é a elaboração de metodologias que considerem a individualidade, o ritmo pessoal, a decupação dos conteúdos e o passo-a-passo gradativo. Na visão de Mizukami:

A instrução individualizada consiste, pois, numa estratégia de ensino, na qual se objetiva a adaptação de procedimentos instrucionais para que os mesmos se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando sua aprendizagem, seu desempenho, desenvolvimento. (MIZUKAMI, 1986, p.33)

A avaliação, no modelo comportamentalista, mede a exatidão e a quantidade de informações acumuladas, segundo um parâmetro pré-estabelecido. No entanto, ela não é realizada apenas ao final de um determinado período; são feitas avaliações preliminares, para aferir o conhecimento prévio do aluno, e avaliações parciais no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Por considerar que houve um bom planejamento e que esse planejamento foi bem aplicado, a avaliação não admite o erro como parte inerente ao processo de aprendizagem.

Segundo Mizukami, a abordagem comportamentalista do processo de ensino-aprendizagem se assemelha em vários aspectos à abordagem tradicional, anteriormente citada, tais como a “ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no direcivismo, por parte do centro decisório, sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações” (MIZUKAMI, 1986, p.36). As diferenças mais evidentes entre essas abordagens são o enfoque dado pelos comportamentalistas ao planejamento e a utilização que os mesmos fazem de fatores condicionantes da obtenção de resposta por parte dos alunos. Isto funciona como se todo o conhecimento pudesse ser esquematizado e determinado pelo professor, aplicado conforme um planejamento de intervenções e mantido em nível desejável por meio de algum retorno compensatório dado ao aluno, seja ele um elogio, uma estrela no boletim, um prêmio. Esse retorno compensatório que premia o esforço do aluno transforma-se ao final do seu curso em diploma, *status*, reconhecimento público e prestígio.

Veremos a seguir um modelo de abordagem pedagógica baseado na matriz subjetivista de concepção de mundo.

2.3. Abordagem humanista

Segundo Mizukami (1986), a abordagem humanista fundamenta-se na concepção subjetivista do mundo. Não obstante o primado do sujeito, essa abordagem:

[...] dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. (MIZUKAMI, 1986, p.37-38)

O indivíduo é valorizado em sua capacidade de reflexão e independência, estando em processo contínuo de descobertas. São consideradas partes fundamentais nesse processo de

descobertas a autonomia para tomar decisões, o respeito aos sentimentos e às experiências individuais e a confiança na capacidade do sujeito em direcionar seu próprio crescimento. O homem é consciente da sua incompletude e tem como objetivo sua autorrealização e o desenvolvimento pleno de seu potencial.

O mundo é o espaço de suas descobertas. O indivíduo constrói uma visão particular desse espaço, calcada em suas próprias experiências. “O mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento de seu potencial inerente” (MIZUKAMI, 1986, p.41).

Além da construção de sua individualidade, as percepções de si agregam-se às percepções que esse sujeito tem de outras pessoas, objetos, ambientes, contextos espaciais e temporais. O objetivo é o desenvolvimento integral do homem pela busca de “qualidade de relacionamento interpessoal” (MIZUKAMI, 1986, p.42). Por isso, a ênfase recai sobre o processo, não sobre o produto.

Os valores sociais são baseados na plenitude do ser, não no materialismo ou no consumismo. Acredita-se que a sociedade humanista é uma sociedade aberta que confia na responsabilidade de cada integrante e respeita as suas decisões particulares.

Numa abordagem humanista do processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento é dinâmico, processual e decorrente da experiência pessoal do sujeito. Não existe um conhecimento pronto, acabado. A experiência é que possibilitará a sua construção, o que levará à mudança e ao crescimento do indivíduo, desenvolvendo a sua capacidade de tomar iniciativas, a autodeterminação, a responsabilidade e o senso de colaboração. Portanto, de acordo com essa abordagem, o aluno é o responsável pela sua educação.

Tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupal é educação. O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser os do próprio aluno. Essa aprendizagem implica necessariamente mudanças. (MIZUKAMI, 1986, p.45)

O aluno concretiza seu aprendizado a partir da experiência com aquilo que é significativo para ele. Os conteúdos que o estimulam mobilizam toda a sua potencialidade para aprender e, assim, modificar seu comportamento. Essa é uma maneira de conceber um ensino não-diretivo, não-vertical, segundo o qual o professor é um facilitador da aprendizagem. A relação pedagógica é estabelecida com base no respeito ao outro e na confiança da capacidade de autodeterminação do aluno.

Nesse modelo de aprendizagem, a autoavaliação é considerada a forma mais adequada de aferição do conhecimento, uma vez que os processos são individuais e cada aluno é sujeito da sua própria experiência.

Em suma, a abordagem humanista é centrada no primado do sujeito, valorizando sua expressão, suas emoções, suas decisões. Veremos a seguir um modelo fundamentado na matriz interacionista.

2.4. Abordagem cognitivista

Como visto anteriormente, a matriz interacionista de conceber o mundo enxerga com igual relevância o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido. O princípio que rege o conhecimento, segundo essa concepção, é o processo de interação entre sujeito e objeto. A abordagem cognitivista, decorrente de tal matriz, considera os estudos científicos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico da criança. Um dos principais teóricos dessa corrente é o psicólogo suíço Jean Piaget³.

No modelo cognitivista de ensino, o homem modifica o meio e é por ele modificado. O desenvolvimento se dá por estágios que têm um período de formação e um período de realização. A passagem de um estágio para o seguinte implica em realização de um e começo do próximo, de tal forma que “as estruturas precedentes tornam-se parte das estruturas posteriores” (FURTH, 1974, *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 60).

Nesse processo de desenvolvimento da inteligência, como diz Mizukami (1986), não se pode desconsiderar a afetividade; ambas são interdependentes. A inteligência é considerada uma construção histórica, pois o homem se desenvolve como indivíduo e como espécie, ou seja, ontogenética e filogeneticamente. Portanto, há um desenvolvimento individual, com aquisições motoras, verbais e mentais, e há um desenvolvimento social, com valores, regras, normas e símbolos.

Para Piaget (1967, *apud* MIZUKAMI, 1986), o desenvolvimento é um processo gradual de adaptação do homem ao meio, de assimilação e de superação em direção a

³ Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço, pesquisou o desenvolvimento do ser humano em seus estágios. Destaca-se principalmente pela contribuição ao campo da Pedagogia, ao defender com sua teoria o interacionismo, uma terceira via na Psicologia, até então marcada pelo dualismo da Psicologia objetivista e da Psicologia subjetivista.

Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>
Acesso em: outubro, 2015

estruturas mais complexas. É, portanto, um processo construtivista interacionista. Como diz a autora:

Construir, na teoria piagetiana, implica tornar as estruturas do comportamento – quer sejam elas motoras, verbais ou mentais – mais complexas, mais móveis, mais estáveis. Criar implica realizar novas combinações. A criatividade, pois, pode ser realizada tanto no aspecto sensório-motor quanto no verbal e no mental. (MIZUKAMI, 1986, p.66)

O papel da educação, segundo essa teoria do conhecimento, é propiciar ao aluno a aquisição de autonomia intelectual e moral e criar condições de cooperação interpessoal. Nas palavras da mesma autora:

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. (MIZUKAMI, 1986, p.71)

A escola deve ser, dentro dessa concepção, um espaço que possibilite o trabalho coletivo, as investigações individuais, a socialização entre grupos. Deve despertar no aluno o interesse pela sua própria ação e que essa contribua para o desenvolvimento sociocultural.

A escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente, intervir no processo sócio-cultural e inovar a sociedade. Deve ser algo que possibilite ao aluno ter um interesse intrínseco à sua própria ação. (MIZUKAMI, 1986, p.73)

Ao contrário da abordagem humanista citada acima, a abordagem cognitivista prevê diretrizes para sua ação pedagógica. O ensino é um processo diretivo. Propõe trabalhos com conceitos, mas não direciona o percurso e a forma de solução que cada aluno irá apresentar. Essa é uma elaboração individual, que revela o estágio de desenvolvimento de cada estudante.

O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc. (MIZUKAMI, 1986, p.76)

O professor é um proposito de desafios, um problematizador. “Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia” (MIZUKAMI, 1986, p.77). Não é visto como um transmissor de conteúdos, assim como o aluno não é um receptor passivo. O aluno tem um papel ativo na observação, experimentação, análise e argumentação. A

construção do conhecimento é direcionada pelo professor e efetivada pelas experiências do aluno. Assim, o professor, segundo essa abordagem, deve:

[...] considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios do desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana. (Mizukami, 1986, p.83)

A abordagem cognitivista, como vista acima, possibilitou uma terceira via para os processos pedagógicos, não centralizados no objeto nem no sujeito, e sim na interação entre sujeito e o meio. Veremos, a seguir, uma concepção que insere as relações sociais como fator indissociável para a construção do conhecimento.

2.5. Abordagem sociocultural

A abordagem sociocultural surge num contexto histórico de valorização da cultura popular e das camadas menos favorecidas economicamente. Tem como principal expoente o pedagogo brasileiro Paulo Freire. Pretende uma educação ampla, democrática, que não exclua as classes populares humildes e oprimidas. Essa abordagem é também uma concepção interacionista dos processos educativos, segundo a qual o desenvolvimento humano surge pela interação do indivíduo com o meio. Leva em consideração, portanto, não apenas o sujeito, mas também o contexto sociocultural em que esse está inserido.

A ação pedagógica deve, segundo essa abordagem, levar o sujeito à reflexão sobre a realidade, de modo a atuar nela de forma consciente e transformadora. O entendimento dessa realidade permite ao indivíduo responder de forma crítica e criadora aos desafios que encontra. Segundo Freire:

Nesse sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1974, *apud* MIZUKAMI, 1986, p.87)

A sociedade ocidental, especialmente latino-americana, é marcada por uma estrutura hierárquica rígida, pela dominação de uma classe por outra, por alta taxa de analfabetismo, pela dependência econômica e outras mazelas. Cabe ao homem lutar pela sua libertação, através de uma práxis vista por Freire como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com

o objetivo de transformá-lo” (MIZUKAMI, 1986, p.87). Na história, ainda segundo Freire (1975), há um embate entre humanização e desumanização, entre a libertação e a opressão. A educação tem, portanto, um papel de promover a consciência das pessoas a um nível de criticidade que lhes permitirá a apropriação de seu contexto sociocultural.

O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la. É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. (MIZUKAMI, 1986, p. 94)

A educação, nesse sentido, não pode ser vista como circunscrita ao ambiente escolar. Ela é tarefa de todos os segmentos e instituições da sociedade. A escola é o espaço de educação formal. A ação educativa praticada na escola deve realizar um diagnóstico do sujeito e do contexto, antes de se iniciar efetivamente. Entretanto, será sempre direcionada à superação da opressão exercida sobre o oprimido. Assim, a relação professor-aluno será dialógica, não hierarquizada, pois ambos são sujeitos de um processo em que todos crescem juntos. Como diz a frase célebre de Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p.95).

As cinco principais abordagens pedagógicas analisadas acima podem ser identificadas em algumas tendências do ensino no Brasil, que se constituíram de acordo com o nosso contexto histórico e influenciaram diretamente o ensino de Arte na escola. Entretanto, verifica-se no momento atual uma tendência que surgiu no contexto histórico dos anos 1980. Essa merece o detalhamento a seguir e tem a função de complementar e atualizar as abordagens vistas até aqui. Neste sentido, iremos expor o pensamento do filósofo e educador José Carlos Libâneo⁴.

2.6. Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos

No contexto histórico que se delineou a partir dos anos 1980, no Brasil, a visão de educação se ampliou para acompanhar as mudanças daquele período. No campo político, restabeleceu-se a democracia do país, com as eleições diretas para os principais postos do

⁴ O paulista José Carlos Libâneo é filósofo e educador. Aposentou-se como Professor Titular da Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás.

Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728529T9>

Acesso em: outubro, 2015.

Poder Executivo. No campo econômico, o país sofria com os fracassos de muitos planos econômicos. Apesar da forte recessão e da inflação elevada, ampliou-se o processo de abertura da economia, com a entrada de capital estrangeiro e o fortalecimento da importação de bens de consumo. Os movimentos sociais ganharam projeção na mídia, com a organização de grupos como o Movimento dos Sem-Terra, a Comissão Pastoral da Terra e a Central Única dos Trabalhadores. Em 1988, foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, elaborada por uma Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo voto direto da população.

A Constituição Federal de 1988 ampliou alguns direitos sociais e trabalhistas, como a liberdade de sindicalização, o fim da censura prévia e o amplo direito de greve. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, acompanhou a tendência internacional de universalização. Iniciaram-se os debates sobre a nova LDB, promulgada em 1996, que viria a substituir a anterior, datada de 1971.

A partir de então, comprehende-se a educação na contemporaneidade como uma ação formadora de indivíduos capazes de atuar de forma integrada no meio social e no meio profissional. Ela não possui apenas a finalidade sociopolítica, libertadora das classes menos favorecidas, formadora de cidadãos engajados na transformação da sociedade. Essa concepção nos indica à orientação do aluno para o desenvolvimento da sua capacidade crítica e também para a aquisição de conhecimento sistematizado.

Nessa abordagem, também de caráter interacionista, os conteúdos e a realidade sociocultural são valorizados. São adotadas as técnicas formais de ensino, bem como as experiências advindas do cotidiano das pessoas. Segundo Libâneo (1982), é primordial a difusão dos conteúdos, pois eles são essenciais para o desenvolvimento do conhecimento. Não conteúdos abstratos, que não fazem sentido para os alunos, mas conteúdos vivos, concretos, que partam do contexto desses alunos.

Além do conhecimento das disciplinas tradicionais, são objetos da aprendizagem outros conhecimentos que constituem um currículo oculto. O autor Zabala (1998) discorre sobre esses novos conteúdos:

[...] nas concepções que entendem a educação como formação integral se tem criticado o uso dos conteúdos como única forma de definir as intenções educacionais. Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entende-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem

o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998, p.30)

Numa escola que adote essa tendência pedagógica, o professor tem que atuar como o mediador desses conteúdos, o que requer um preparo amplo e uma formação sólida. Ele é a autoridade que direciona e conduz o processo de ensino-aprendizagem. O aluno contribui nesse processo com sua bagagem, sua identidade cultural.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos amplia a tendência libertadora proposta por Freire, por defender que a apropriação dos conteúdos escolares básicos possibilitará de fato a transformação da sociedade por ele proposta.

Nesse contexto, foram elaborados alguns marcos legais e instrumentos norteadores vigentes na educação brasileira, como a LDB nº 9.394/96 e os PCN, de 1997. A LDB/96 determina em seu artigo 26, parágrafo 2º, a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas da Educação Básica, considerando-a uma disciplina e não mais uma atividade escolar. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a necessidade de nortear o ensino de Arte na escola formal, elaborou-se o volume nº 6 dos PCNs, contemplando quatro expressões artísticas: artes visuais, teatro, dança e música. A arte-educadora Ana Mae Barbosa⁵ foi importante na concepção desse volume, contribuindo significativamente para a proposta de ensino-aprendizagem calcada no tripé fazer-apreciar-contextualizar. Esse tripé, denominado abordagem triangular, preconiza a construção do conhecimento em Arte através da contextualização histórica, do fazer artístico e da fruição estética. Esses eixos devem ser tomados como interligados, complementares e não-hierarquizados.

Para a análise das experiências educativas em dança destacadas nesta pesquisa, serão fundamentais as concepções de ensino-aprendizagem acima relacionadas. Apresentamos a seguir o QUADRO 2, com um breve resumo de cada abordagem pedagógica. É possível associarmos algumas delas às práticas e aos discursos de cada agente.

⁵ Ana Mae Barbosa é a principal referência brasileira em Arte-educação. Pioneira nesse campo, ela contribuiu para o reconhecimento do ensino sistematizado de Arte.

QUADRO 2 - Abordagens pedagógicas

Abordagem	Mundo Sociedade Homem	Conhecimento	Ensino-Aprendizagem	Professor	Aluno
Tradicional	Mundo externo ao indivíduo; Hierarquia fundada no saber; Receptor passivo	Acumular informações sobre o mundo.	Enfatiza a quantidade, a correção, a beleza, o formalismo; Não produz reflexão.	Detentor do conhecimento; demonstra, expõe modelos.	Tábula rasa; aluno copia, memoriza, reproduz conteúdos
Comportamentalista	Ambiente manipulável; Sociedade ideal planejada Ser passivo, modelável, responde ao planejamento	Fruto de uma experiência manipulável	Organização e planejamento de contingências.	Responsável pelo planejamento.	Modelável de forma a adquirir autocontrole e autogestão.
Humanista	Produzido pelo homem, é espaço de realizações; Sociedade aberta, valores baseados no ser; Liberdade, autonomia	Processo dinâmico, decorrente de uma experiência individual	Ênfase no sujeito; ensinocentrado no aluno, não vertical. Há também ênfase nas relações interpessoais. Não-diretividade.	Facilitador de experiências que sejam significativas para o aluno.	Aluno em processo contínuo de descoberta do seu ser.
Cognitivista	Homem e mundo em constante interação; visão do mundo ligada ao estágio de desenvolvimento	Construção contínua; assimilação e superação em direção de estruturas mais complexas.	Investigação individual e coletiva; ensaio, erro e pesquisa; cooperação; Processos de reequilíbrio.	Papel de problematizar, criar situações de desafio; orientar sem oferecer soluções.	Papelativo; deve observar, experimentar, comparar, argumentar.; deve trabalhar com autonomia.
Sociocultural	Interação homem-mundo; sujeito-objeto; Práxis: ação e reflexão para transformar a sociedade.	Ligado à conscientização; Desenvolvimento da criticidade.	Levar o sujeito à superação da condição de oprimido; dialogicidade; libertação.	Relação horizontal com seu aluno; deve valorizar a linguagem e a cultura desse aluno.	Participativo; engajado no processo de transformação social.
Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	Realidade social é indissociável dos conteúdos concretos.	O conhecimento e consciência crítica são transformadores da sociedade.	Mediação de objetivos, conteúdos e métodos; formação crítica e conteudista.	Deve intervir como mediador de conhecimentos sistematizados e de experiências socioculturais	Sujeito habilitado profissionalmente e engajado socialmente.

Fontes: MIZUKAMI, 1986. LIBÂNEO, 1982.

Dados trabalhados pela autora.

No capítulo seguinte, serão apresentados alguns professores e suas ações pedagógicas em dança, no contexto da formação livre em Belo Horizonte.

3. O ENSINO DE DANÇA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO LIVRE EM BELO HORIZONTE

Traçando um breve panorama da dança em Belo Horizonte, podemos perceber que a cidade constituiu-se, ao longo das últimas décadas, como um polo criador de dança cênica. Temos hoje em Belo Horizonte um quadro bem diversificado, tanto em relação ao estilo e à opção artística, quanto em relação às configurações trabalhistas: uma companhia oficial, a Companhia de Dança do Palácio das Artes, mantida pelo governo do Estado; algumas companhias particulares, como o Grupo Corpo, a Mimulus Cia. de Dança, o Primeiro Ato Cia. de Dança e a Cia. Mário Nascimento, que contam com patrocinadores; e vários outros grupos que se mantêm com patrocínios esporádicos, como o Camaleão Cia de Dança, o Meia Ponta, a Fusion Cia. de Danças Urbanas, a Incomodança, o Grupo Folclórico Aruanda e o Grupo Trama, entre muitos outros.

A Fundação Clóvis Salgado fornece, em parceria com a Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, uma bolsa para jovens bailarinos-pesquisadores, num grupo profissionalizante, o Ballet Jovem. Outro grupo profissionalizante tem caráter particular, o Projeto Dança Jovem, mantido pelo Centro Artístico de Dança. O Serviço Social da Indústria (SESI) mantém a Cia Sesiminas e o Serviço Social do Comércio (SESC) mantém a Cia. Sesc Palladium.

Muitos artistas formam coletivos de trabalho, como o Clube Ur=HOr e o Movasse Coletivo de Criação em Dança. Um grande número de artistas trabalha em caráter independente, sem vínculo com escolas ou grupos. Alguns exemplos são Dudude Herrmann, Joelma Barros, Marcelo Gabriel, Margô Assis, Marise Dinis, Paola Rettore, Thembí Rosa e Tuca Pinheiro.

Observando o panorama acima, podemos verificar que os estilos são bem diversificados. Temos hoje em Belo Horizonte grupos que se dedicam ao balé clássico, a dança contemporânea, as danças de salão, a dança do ventre, as danças urbanas, entre outros. Entretanto, como abordaremos a seguir, o contexto atual difere-se de um passado recente.

As ações formativas destacadas nesta pesquisa têm algumas características relevantes. Uma das portas de entrada para o ensino de dança encontra-se nos anos 1930, em ambientes que não tinham a dança como atividade exclusiva. Eram escolas públicas e particulares e clubes recreativos, que recebiam um grande afluxo de crianças e adolescentes. A dança ali praticada não tinha objetivos profissionais. Não havia um estilo único a adotar, e sim uma

mistura dos conhecimentos corporais difundidos pelo mundo, como o balé clássico, a ginástica moderna e o sapateado. Havia o objetivo de praticar uma atividade modeladora do corpo, conferindo aos praticantes, principalmente crianças e moças do sexo feminino, uma boa postura, elegância e leveza nos gestos. A pioneira nesse trabalho em dança com caráter lúdico, recreativo e modelador foi Natália Lessa, como veremos em detalhes mais adiante. A dança enquanto atividade extracurricular constitui, ainda hoje, um vasto campo de ação formativa em Belo Horizonte.

Realizando uma análise histórica da dança cênica produzida em Belo Horizonte, percebe-se que ela é fruto dessas ações de formação livre, embasadas na transmissão das tradições. Segundo Mauss⁶ (1934), as técnicas do corpo são modos característicos de se fazer algo eficaz, estabelecidos em uma tradição transmissível. Seguindo esse pensamento e em observância aos processos educativos adotados em Belo Horizonte no início da escolarização em dança, o modo operacional adotado correspondia à transferência de conhecimentos tais como foram recebidos de seus mestres. Posteriormente, com a modernização da sociedade mineira, outras práticas educativas surgiram, trazendo novas abordagens pedagógicas.

No capítulo anterior, foram apresentadas algumas abordagens pedagógicas que nortearam os processos educacionais ao longo do século XX, dentre as quais as abordagens tradicional e comportamentalista, ambas calcadas na matriz epistemológica positivista com primado do objeto. Segundo essa concepção de educação, é possível compreender algumas práticas dos professores de dança no contexto da formação livre mencionados adiante. Contudo, no decorrer dos anos, essas práticas foram sendo adaptadas segundo outras matrizes. Veremos a seguir um breve relato histórico de algumas ações formativas em dança, em Belo Horizonte.

3.1. Natália Lessa: a dança como atividade escolar lúdica e extracurricular

A história da dança em Belo Horizonte passa necessariamente pela iniciativa pioneira de Natália Lessa. Mineira de São João da Chapada, Lessa estudou no Rio de Janeiro com Naruna Corder e Sacha Fischer. Corder era do Estado do Pará e tinha formação em balé clássico pela *Royal Academy of Dancing*, de Londres. De volta ao Brasil, Corder fundou no

⁶ O sociólogo e antropólogo Marcel Mauss (1872-1950) é fundador do Instituto de Etnologia da Universidade de Paris. Escreveu, dentre outros, o ensaio *As técnicas do corpo*.
Disponível em: http://www.e-biografias.net/marcel_mauss/
Acesso em: outubro, 2015

Rio de Janeiro, em 1925 uma escola que oferecia cursos de balé clássico, dança moderna, sapateado, ginástica rítmica e acrobática. Fischer era húngaro e chegou ao Brasil após a Primeira Grande Guerra. Isso garantiu à Lessa uma formação eclética em dança.

Assim que retornou a Belo Horizonte, Lessa ingressou no curso de Educação Física. Simultaneamente a sua graduação, ela ministrava aulas de ginástica no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, localizado na região da Savassi, zona sul de Belo Horizonte. Na ocasião, Lessa já trabalhava como estagiária. Com as alunas do grupo escolar, realizou diversas apresentações.

No início do século XX, havia um forte movimento em prol da ginástica moderna e da expressão corporal artística, que vigorava na Europa. Sobre esse tema, Langlade e Langlade (1970) discorrem mais profundamente, elencando como inspiradores da Ginástica Moderna diversos bailarinos e pesquisadores ligados à dança, como: Jean-Georges Noverre⁷, François Delsarte⁸, Isadora Duncan⁹, Émile Jaques-Dalcroze¹⁰, Rudolf Laban¹¹ e Mary Wigman¹².

Los inspiradores de la actual “Gimnasia Moderna” desarrollaron sus actividades en el campo del teatro, la música y la danza. Sus preocupaciones fueron siempre de orden artístico, por eso no debe buscarse en ellas – salvo excepciones – contribuciones específicamente gimnásticas¹³. (LANGLADE, A; LANGLADE, N., 1970, p.39)

Lessa é considerada a pioneira no ensino de dança na capital. Em 1934, fundou o Curso de Danças Natália Lessa, que funcionava nas instalações do Grupo Escolar Barão do

⁷ O bailarino e professor de balé francês Jean-Georges Noverre (1727-1810) destacou-se na história da dança por ter formulado por meio de cartas uma nova proposta cênica denominada *balé de ação*. As *Cartas sobre a dança* criticavam o modelo vigente de espetáculo, o *balé de corte*, e apontava diretrizes para a formação profissional de artistas e coreógrafos.

⁸ O francês François Delsarte (1811-1871) foi um pesquisador do gesto e da expressão humana. Apesar de não ter trabalhado diretamente com bailarinos, seu trabalho influenciou a dança na Europa e nos Estados Unidos.

⁹ A americana Isadora Duncan (1877-1927) foi uma bailarina que se posicionou contrariamente aos preceitos do balé clássico, recusando-lhe a indumentária, as sapatilhas de ponta e o código de passos. É considerada uma das pioneiras da dança moderna.

¹⁰ Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), músico e professor austríaco, foi o criador da Euritmia, método para educação rítmico-musical através dos movimentos do corpo. Seu trabalho influenciou gerações de músicos e bailarinos.

¹¹ O húngaro Rudolf Laban (1879-1958) foi bailarino, professor e pesquisador. É um dos pilares da dança moderna na Europa, na corrente expressionista. Elaborou uma vasta teoria sobre movimento, que abrange três áreas: a Eucinética (estudo das dinâmicas), a Corêutica (estudo da organização do espaço) e a *Labanotation* (sistema de notação). Prestou grande contribuição também no aspecto educacional.

¹² Mary Wigman (1886-1973), bailarina alemã, foi discípula de Laban. Entretanto, construiu uma carreira independente, tornando-se um dos expoentes da dança expressionista alemã.

¹³ “Os inspiradores da atual ‘Ginástica Moderna’ desenvolveram suas atividades no campo do teatro, da máscara e da dança. Suas preocupações foram sempre de ordem artística, por isso não se deve buscar nelas –salvo exceções –contribuições especificamente ginásticas.” Tradução nossa.

Rio Branco. Além disso, foi professora também na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, no 2º Curso de Educação Física do Estado, em diversas escolas públicas e no Minas Tênis Clube.

Suas aulas constituíam-se de múltiplas referências corporais, associando as práticas de dança aos exercícios posturais, rítmicos, de coordenação motora e criatividade. Mesclava movimentos de danças de salão, danças regionais, ginástica moderna e alguns passos de balé clássico. Não se furtava a colocar suas alunas dançando em sapatilhas de pontas, mesmo que fossem bem jovens e sem preparo técnico específico. Este fato lhe rendeu inúmeras críticas por parte de pessoas que consideravam prejudicial o uso das pontas, sem que as alunas tivessem musculatura adequada e conhecimento da técnica do balé clássico. Por muitos anos, a cidade não ofereceria aulas rigorosas com essa técnica, o que veio a acontecer anos mais tarde. Entretanto, sua sobrinha Cláudia Lessa conta:

A tia passava confiança para nós, era muito cuidadosa. Orientava o uso das pontas para aquelas alunas que ela achava que dariam conta. Muitas não colocavam a sapatilha porque Tia Natália fazia a preparação dos pés e sabia que algumas meninas não teriam condições de subir nas pontas. (REIS, 2010, p.19)

O trabalho pedagógico de Lessa reforçou a prática de dança como atividade lúdica, vinculada à ginástica e à educação física, privilegiando o embelezamento das formas do corpo e a expressão corporal. Observa-se que Lessa adota uma postura característica da abordagem tradicional no que tange aos seus objetivos, com alguns princípios humanistas, como o estímulo à criatividade e o respeito às diferenças individuais. Um dos pontos principais do seu trabalho foi o acolhimento e atendimento a alunas com algum grau de deficiência física, o que fez de Lessa referência no campo da dança inclusiva. Baseando-se em seus próprios estudos, ela desenvolveu um método o qual denominou Dança-Ginástica Ortopédica.

Segundo sua sobrinha, “(Natália) nunca quis que falassem que as aulas eram de balé; e seus festivais eram de danças, e não de balé clássico” (REIS, 2010, p.19).

Podemos observar no percurso de Natália Lessa algumas peculiaridades que permaneceram no cenário da capital. Uma delas relaciona o espaço em que se dá o ensino de dança com a informalidade dessa ação. A dança no contexto da escola formal como atividade extracurricular ainda é uma realidade em Belo Horizonte. Algumas escolas de dança, como o Centro Mineiro de Danças Clássicas, surgiram a partir de uma experiência vinculada a instituições formais de ensino fundamental.

Atualmente, com a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, determinada pela LDB nº 9.394/96, e com a crescente oferta de docentes licenciados em Dança, espera-se a ampliação do seu ensino dentro da estrutura curricular das escolas de Educação Básica, como uma das expressões da Arte. Será interessante acompanhar essa entrada da dança nas escolas, para avaliar se o ensino formal irá ou não alterar de forma significativa essa realidade.

Outro aspecto que mereceria um estudo mais aprofundado é a associação de dois campos de conhecimento, a Dança e a Educação Física. É imprescindível ressaltar que, à época, não havia o entendimento de dança na educação básica como uma área autônoma e o ensino de seus conteúdos em outra área não se apresentava polêmico. Entretanto, este capítulo não irá tratar desse tema, por não ser o seu foco principal.

A ação formativa de Natália Lessa propiciou o surgimento de, pelo menos, mais duas escolas de dança em Belo Horizonte. Dentre suas diversas alunas, destacam-se as bailarinas e professoras Ana Lúcia de Carvalho, Gladys Carvalho e Nora Vaz de Mello. A primeira criou uma escola fundamentada no ensino de balé clássico e tornou-se, com a colaboração de sua irmã Gladys Carvalho, mestra de inúmeros artistas do cenário mineiro atual. Nora Vaz de Mello fundou uma escola que oferecia uma gama diversificada de estilos, tendo seu ponto forte no *Jazz Dance*. A seguir, será destacado o trabalho de formação desenvolvido por Ana Lúcia de Carvalho. Essa opção se justifica pelo desdobramento de sua atuação no campo artístico-docente de Belo Horizonte. Convém ressaltar que a apresentação dessa, neste momento, está vinculada a uma linha genealógica artística, e não a uma linha cronológica, pois, na ocasião em que Ana Lúcia de Carvalho ingressou na aprendizagem de dança, já havia outro mestre formador em atividade na capital, cujo trabalho será abordado posteriormente.

3.1.1. Ana Lúcia de Carvalho: o aperfeiçoamento do fazer pedagógico

Ana Lúcia de Carvalho inicia seus estudos de dança aos seis anos de idade, levada pela mãe às aulas com Natália Lessa. Cumpria o sonho de sua mãe, uma pessoa que gostava muito de dança. Já no seu contato inicial com os ensaios de *O Quebra-Nozes*¹⁴, recebeu a missão de ser a primeira da fila, conduzindo as demais alunas. Assim, no período de 1950 a 1962, Ana Lúcia integrou a escola de Lessa, sendo por ela considerada a melhor aluna. Era sempre o destaque em todas as montagens.

¹⁴ O balé em dois atos *O Quebra-Nozes* (1892) tem música de Tchaikovsky, libreto de Lev Ivanov, também coreógrafo, juntamente com Marius Petipa.

Muito jovem na descoberta do ofício de bailarina, logo enveredou-se também pela docência. Com a consciência de não possuir ainda amplos conhecimentos sobre a técnica do balé clássico, Ana Lúcia busca uma formação complementar, sempre conduzida pela mãe ou pela avó, ambas incentivadoras do seu talento nato. Foi levada até a mestra Tatiana Leskova¹⁵, no Rio de Janeiro. Porém, ainda não tinha domínio técnico que lhe permitisse acompanhar as aulas.

Quando me mandaram para a Tatiana foi para eu ver que eu não sabia nada. Eu podia ser muito importante aqui (*em Belo Horizonte*), mas lá eu não sabia nada. E eu realmente não sabia nada de balé. Eu era talentosa, mas de balé eu não tinha conhecimento nenhum. (REIS, 2010, p.34-35)

De volta a Belo Horizonte, procurou Klauss Vianna e Angel Vianna, Judis Grimberg e Dulce Beltrão¹⁶. Foi aprovada em 1964 em uma audição para integrar o Corpo de Baile do Ballet Minas Gerais, dirigido por Carlos Leite¹⁷. Alguns anos depois, retornou à academia de Leskova, que passou a frequentar nos períodos de férias. Sempre buscando seu aprimoramento, estudou com Leskova a mesma matéria aplicada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Recebeu da mestra uma declaração de capacitação, atestando estar apta a lecionar o balé.

No Rio de Janeiro, conheceu e trabalhou também com outra mestra, Dalal Achcar¹⁸. Na sua companhia, teve oportunidade de atuar nos melhores palcos do Brasil, ao lado de grandes estrelas internacionais.

Entretanto, com as portas abertas para uma carreira bem sucedida como bailarina, Ana Lúcia pode reconhecer que seu desejo era a docência e seu lugar, a sala de aula. Assim, em 1961, aos 16 anos, começou a dar aulas na sala de visitas de sua casa. Um ano mais tarde, abriu o Ballet Ana Lúcia, contando com o apoio de toda a família.

Ano após ano, buscou aprimorar os seus próprios conhecimentos e os de suas alunas com cursos e intercâmbios com outros professores. Aproximou-se da técnica americana, com Gerry Maretzki¹⁹; do método de ensino da *Royal Academy of Dancing*, de Londres, por

¹⁵ A bailarina russa Tatiana Leskova (1922-) foi integrante da companhia *Original Ballet Russe*, do Colonel De Basil. Veio para o Brasil em 1944, estabelecendo-se no Rio de Janeiro.

¹⁶ Os bailarinos citados Klauss Vianna e Dulce Beltrão serão objeto de subcapítulo nesta pesquisa.

¹⁷ O bailarino e professor gaúcho Carlos Leite será objeto de subcapítulo nesta pesquisa.

¹⁸ A carioca Dalal Achcar é bailarina e coreógrafa. Foi diretora do Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

¹⁹ Gerry Maretzki, nascida na Alemanha e naturalizada brasileira, é bailarina, professora e estudiosa de Educação Somática.

intermédio de Dalal Achcar. Porém, como a própria Ana Lúcia reconhece, a sua grande influência foi a escola russa:

Passei primeiro pelo método russo e é uma coisa que marca completamente. E o pouquinho que estive com o Carlos Leite aqui, também era método russo. O Carlos Leite estudou no Teatro Municipal, foi um grande bailarino. Então, o sistema dele também era o russo. E teve grande influência em minha vida. (REIS, 2010, p. 55-56)

A partir da trajetória docente de Carvalho, pode-se observar uma conscientização para o aperfeiçoamento da formação artística e pedagógica. Ocorre implicitamente um diagnóstico que aponta deficiências no ensino da técnica de dança que era oferecido em Belo Horizonte, despertando em Carvalho a necessidade de uma formação complementar no Rio de Janeiro para si e suas principais alunas.

Observa-se também a necessidade de organização do seu fazer pedagógico por meio de métodos de ensino, focalizando primordialmente um estilo de dança, o balé clássico. Nesse aspecto, Ana Lúcia de Carvalho distancia-se do fazer de Natália Lessa, que optava por um ensino não profissionalizante, com multiplicidade de referências estilísticas. A abordagem comportamentalista encontra ressonância na docência de Carvalho. Há uma ênfase no método, no programa, no treinamento. Os alunos vão progredindo passo-a-passo, conforme um escalonamento da matéria aplicada.

A seguir, será apresentada uma proposta de formação em dança que traz duas grandes mudanças para os processos artísticos e docentes em Belo Horizonte: a técnica do balé clássico e a profissionalização.

3.2. Carlos Leite: o ensino da técnica do balé clássico com intuito profissionalizante

Carlos Leite era natural de Porto Alegre, RS, onde nasceu em 23 de julho de 1914. Ainda jovem, na sua terra-natal, começou a estudar canto, com o incentivo de sua família. Com o objetivo de aprimorar seus dotes, mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1935. Entretanto, começou a estudar balé clássico com Maria Olenewa, fundadora da Escola de Bailados do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e descobriu aquela que seria a sua verdadeira expressão artística: a dança.

A cidade do Rio de Janeiro recebera ao longo da primeira metade do século XX inúmeros artistas e companhias dirigidas pelos russos. Apresentaram-se no Rio os *Ballets Russes*, de Serge Diaghilev, a Cia de Dança de Anna Pavlova, o *Original Ballet Russe* e outros. Sem dúvida, o padrão russo de dança cênica era o modelo a ser seguido naquela época.

Ademais, é importante frisar que o ensino de balé clássico no Brasil foi implementado e difundido pelos artistas russos que aqui se estabeleceram, como as já citadas Olenewa e Leskova.

Carlos Leite participou de espetáculos junto ao Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Muito talentoso, porém de baixa estatura, ele sempre atuava em papéis secundários ou como solista de caráter cômico. Recebeu um convite para integrar a companhia do alemão Kurt Jooss²⁰. Entretanto, a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o impediu de estabelecer-se na Europa. Uma vez que ficara no Brasil, integrou o Ballet da Juventude, companhia dirigida pelo russo Igor Schwezoff²¹, com a qual fez algumas turnês pelo país. Com esta companhia, veio a Belo Horizonte pela primeira vez, em 1947. Apresentou-se no Cine Theatro Brasil, para uma plateia encantada com o alto nível técnico das montagens. Em 1948, recebeu um convite do Diretório Central dos Estudantes para se estabelecer em Belo Horizonte e dar aulas de balé clássico. Veio de mudança em 1948, para montar a sua escola num espaço cedido pela União Nacional dos Estudantes (UNE), na Avenida Afonso Pena.

A escola foi inaugurada em 15 de março de 1948, passando por vários endereços, desde a sala do Diretório Central dos Estudantes, o Brasil Palace Hotel (1949), o prédio do edifício I.A.P.I., nos anos 1950, até fixar-se, anos mais tarde, no atual Palácio das Artes. (MENCARELLI *et al.*, 2006, p. 59)

A atividade docente de Carlos Leite foi dividida nesta pesquisa em duas fases para melhor entendimento de sua obra e seus desdobramentos. Considera-se a primeira fase o período compreendido entre 1948 e 1970, durante o qual o professor atuava no ensino em caráter privado, contando, claro, com alguns colaboradores. A segunda fase, de 1971 até os anos 1980, corresponde ao período em que foi diretor da Escola de Balé da Fundação Palácio das Artes e do Corpo de Baile da mesma instituição. Tanto a escola quanto a companhia são partes da estrutura pública estatal²².

Seu trabalho era integralmente direcionado ao ensino da técnica de balé clássico, até então inexistente na cidade. Neste aspecto, ele pode ser considerado um pioneiro, pois a oferta

²⁰ O alemão Kurt Jooss (1901-1979) foi discípulo de Laban e um dos representantes da dança-teatro. Criou a obra *A mesa verde* (1932), uma sátira dos donos do poder numa sociedade envolvida na violência da guerra.

²¹ Igor Schwezoff (1904-1982), bailarino russo, dançou no *Ballet Russe de Monte Carlo* e no *Original Ballet Russe*. Além de fundador do Ballet da Juventude, foi diretor do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

²² O Governo do Estado de Minas Gerais é o mantenedor dessa estrutura, por meio de sua Secretaria de Cultura. O antigo Corpo de Baile, hoje Cia de Dança Palácio das Artes, foi constituído como um dos três corpos estáveis da Fundação Palácio das Artes, hoje denominada Clóvis Salgado, ao lado da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais e do Coral Lírico do Palácio das Artes.

de ensino de dança que prevalecia em Belo Horizonte era de uma dança recreativa, associada à ginástica e a outras modalidades de atividades corporais.

Carlos Leite é quem introduz, em Belo Horizonte, a dança clássica e seu aprendizado, propiciando aos que aqui sonhavam com a dança maior possibilidade de se profissionalizarem. Foi, indubitavelmente, um dos responsáveis por uma estruturação do ensino de dança clássica na Capital. Afinal, é pelas mãos de Carlos Leite que a dança surge em Minas Gerais como prática voltada para o desenvolvimento artístico-profissional, representada, naquele contexto, pela dança clássica e seu ensino. (LIMA, 2010, p.21)

Carlos Leite era um professor extremamente rigoroso, mas respeitado pelos alunos. Portava uma varinha, com a qual ia fazendo as correções nos corpos. “Das aulas com o Prof. Carlos Leite, ela (*Dulce Beltrão*) se lembra dele como alguém extremamente rígido, mas tudo era amenizado pela adoração pelo que faziam e, desse modo, todas as lambadas que levavam eram relevadas.” (ALVARENGA, 2010, p.30) Ou como disse Marilene Martins:

Às vezes, o Professor se alterava com quem estava errando na aula e não estava fazendo os movimentos como ele gostaria, e jogava a varinha ou batia com ela na gente. Eu nunca fiquei chateada ou nervosa com ele, nem respondia nada. Quando ele jogava a varinha, eu começava a pular para fugir dela. E ao mesmo tempo em que eu pulava, eu começava a rir também. E ria sem parar até ele começar a rir também. E daí o pessoal começava a rir e acabava tudo em festa. (MARTINS, *apud* CHRISTÓFARO, 2010, p.20)

Paralelamente às aulas, formou com seus primeiros alunos o Ballet Minas Gerais, possivelmente o primeiro grupo profissional de Belo Horizonte. Deste grupo, fizeram parte Angel Vianna, Décio Otero, Dulce Beltrão, Emil Dotti, Helena Vasconcelos, Joaquim Ribeiro, Klauss Vianna, Lídice Tristão, Lúcia Tristão, Marlene e Marilene Martins, Sílvia Böhmerwald, Walkíria Lúcia e muitos outros artistas de destaque na cidade. Com essa companhia, realizou inúmeros espetáculos. Um deles, em especial, marcou o público mineiro: foi a remontagem de *O Lago dos Cisnes*, de Marius Petipa e Lev Ivanov, com música de Tchaikovsky, em 1954, num palco flutuante instalado no Parque Municipal.

Na década de 70, foi convidado pelo Governo do Estado a instalar sua escola no prédio do Palácio das Artes, ainda inacabado. Desta forma, tanto sua escola quanto seu grupo passaram à esfera pública oficial. Surgiu o Corpo de Baile da Fundação Palácio das Artes, atual Companhia de Dança do Palácio das Artes.

Nesse ponto, o percurso da dança em Belo Horizonte, no que se refere ao ensino do balé e na formação de um dos Corpos Estáveis oficiais, aproxima-se do percurso da dança no Rio de Janeiro. Lá, como aqui, a primeira escola de balé clássico, a Escola de Dança Maria

Olenewa, surgiu por iniciativa particular e, anos depois, tornou-se uma escola pública oficial e seus alunos compuseram o primeiro corpo de balé estável.

Em 11 de abril de 1927 é que se inaugura a primeira escola de dança no Brasil – oficializada em 1931 – ligada a um teatro oficial, o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com o intuito de formar bailarinos para um corpo de balé estável. Não que anteriormente não tenha havido tentativas, mas estas não obtiveram o êxito esperado. Tal empreendimento concretizou-se pelo empenho da bailarina russa, natural de Moscou, Maria Olenewa, cujo trabalho proporcionaria a formação da primeira geração de bailarinos clássicos no Brasil. (MENCARELLI *et al.*, 2006, p.58)

Durante muitos anos, dirigiu a escola e a companhia, criando para ambas inúmeras coreografias e remontando balés do repertório clássico. Foram seus discípulos na segunda fase do seu trabalho de formação Antônio Lucas Cardoso, Cecília Hermeto, David Mundim, Fátima Carretero, Fátima Cerqueira, Graça Salles, Lina Lapertosa, Maurício Tobias, Robson Dayrell, Tíndaro Silvano, Vanessa Góes, para destacar apenas alguns deles. Os nomes acima citados são de bailarinos-docentes, pois se tornaram professores de técnicas variadas²³.

Carlos Leite foi o grande responsável pela profissionalização da dança em Belo Horizonte, além de ter fundado a primeira escola de balé clássico da cidade. Recebeu do Governo do Estado de Minas Gerais, por duas vezes consecutivas (1955 e 1956), a Medalha da Inconfidência, em reconhecimento à sua grande contribuição.

Como destacado acima, Leite trouxe para Belo Horizonte o ensino da técnica do balé clássico, com foco na profissionalização em dança. Anteriormente a sua chegada à capital, nas aulas de Natália Lessa, a dança era vista como atividade lúdica e que trazia boa postura para suas praticantes. Suas aulas tinham uma mistura de referências estilísticas, com o objetivo de promover bem-estar físico e mental e de modelar o corpo, utilizando não apenas a transmissão das tradições no modelo mestre-discípulo, mas também o estímulo à inventividade e criatividade das crianças. Com Leite, a dança passou a ser uma atividade profissional, para a qual o artista tinha que obrigatoriamente passar por um treinamento técnico rigoroso.

Retomando as abordagens pedagógicas vistas no capítulo anterior, podemos associar a prática docente de Carlos Leite com a abordagem tradicional, centrada na figura do professor detentor do conhecimento. Não havia espaço para experimentações. Os alunos eram

²³ Cardoso era professor de Jazz; Hermeto foi professora em Vitória, ES; Mundim foi professor e coreógrafo no 1º Ato Centro de Dança, em Belo Horizonte; Carretero fundou em 1985 o La Taberna Centro de Cultura Flamenco, numa ação pioneira nesse estilo de dança em Belo Horizonte; Cerqueira, Salles, Vasconcelos e Lapertosa davam aulas de balé clássico na escola da Fundação Clóvis Salgado; Tobias fundou seu próprio estúdio de danças; Dayrell comandou um projeto social de ensino de dança em Diamantina, MG; Silvano, além de professor, dirigiu a Cia de Dança do Palácio das Artes; Góes foi professora em Belo Horizonte.

tratados com rigidez e sofriam punições. Com Natália Lessa, a prática também se aproxima do tradicionalismo: existia um modelo a ser atingido e as alunas eram direcionadas para alcançar os objetivos. Porém, as relações interpessoais eram mais humanistas. Os valores sociais da convivência eram estimulados.

Carlos Leite dedicou sua permanência em Belo Horizonte exclusivamente ao trabalho docente e artístico. Manteve-se à frente da Escola da Fundação Clóvis Salgado por muitos anos, quando sua discípula Helena Vasconcelos o substituiu na direção artística. Como diretor do Corpo de Baile, permaneceu até 1986. Aposentou-se a contragosto, por divergências com a direção da casa.

É de se esperar que, por causa de um trabalho tão consistente e prolongado, Leite tenha formado inúmeros profissionais. Entretanto, nesta pesquisa três deles merecem destaque: Klauss Vianna, Dulce Beltrão e Marilene Martins. A relevância é motivada pelo trabalho de expansão dos processos educativos em dança implementado por cada um desses sujeitos.

3.2.1. Klauss Vianna: a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de balé clássico

Nascido em Belo Horizonte, em 1928, Vianna iniciou-se no estudo de balé clássico na escola recém-criada pelo Professor Carlos Leite, em 1948. Foi o primeiro homem da cidade a se matricular num curso de dança. Aluno dedicado, em poucos anos já integrava o Ballet Minas Gerais, fundado por Leite. Além disso, era também seu assistente e professor de balé.

Em 1950, mudou-se para São Paulo, a fim de aprimorar seus estudos com a russa Olenewa. Nas suas próprias palavras, “[...] vivenciei a relação entre a arte e o mundo [...] Desde essa época, descobri que a técnica clássica é algo muito real e que nada tem de etéreo [...]” (VIANNA, In. ALVARENGA, 2010, p.24).

Em São Paulo, teve que traçar estratégias de sobrevivência, pois não contou com o apoio da sua família. Além disso, pôde aprofundar-se na observação dos corpos e na reflexão sobre os métodos de ensino-aprendizagem. Fez dessas reflexões o eixo principal de toda a sua carreira de professor, coreógrafo e pesquisador do movimento. Vianna permaneceu em São Paulo até 1951, regressando a Belo Horizonte com o falecimento de sua mãe.

Nesses anos de início de carreira, já criava com sua futura esposa, Maria Ângela Abras, a Angel Vianna, suas primeiras coreografias. Apresentavam-se nos cassinos e hotéis do interior de Minas Gerais. Naquela época, Klauss Vianna fazia seus primeiros estudos sobre

composição. Era um processo inteiramente empírico, pois não havia quem ensinasse, não existiam aulas de composição.

Quando ainda integrava o Ballet Minas Gerais, teve a oportunidade de criar coreografias para este grupo, durante uma viagem de Carlos Leite à Europa. Sua intenção era homenagear e surpreender o mestre. Realizou, então, uma coreografia com traços modernistas, baseada em poema de Carlos Drummond de Andrade, o *Caso do vestido*. Esse trabalho alcançou grande repercussão na imprensa mineira, por seu caráter inovador.

Também teve caráter inovador o ensaio intitulado *Pela criação de um balé brasileiro*²⁴, publicado originalmente no jornal *O Globo*, em 1952. Nesse texto, Vianna questiona quais seriam as bases de uma dança genuinamente nacional. Critica a falta de originalidade de danças criadas por alguns grupos do Rio de Janeiro e defende o uso da técnica acadêmica na composição de um balé brasileiro.

Entre 1954 e 1955, abriu juntamente com a esposa sua própria escola. Em 1959, fundou seu grupo, o Balé Klauss Vianna, no qual se destacava a atuação de Marilene Martins²⁵, além de Angel. Três anos depois, participou com suas alunas do I Encontro de Escolas de Dança do Brasil, realizado em Curitiba, de 05 a 10 de setembro de 1962. Seu trabalho *Marília de Dirceu* causou forte impacto e foi assistido por Rolf Gelewski, alemão radicado na Bahia, e por Lia Robatto, bailarina e coreógrafa da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, que o convidaram para dar aulas lá, o que foi prontamente aceito por ele. Embora seu trabalho fosse introduzir a dança clássica na universidade, fez muito mais do que isto. Propôs também aulas de anatomia e de capoeira.

A saída de Klauss Vianna de Belo Horizonte para Salvador, BA, deixou uma lacuna na cidade. Os alunos e os bailarinos do seu grupo tinham nele um forte referencial. Nas palavras de Alvarenga:

Tal é a força do trabalho e das ideias de Klauss Vianna em Belo Horizonte, que esse é o peso que representou para o ambiente cultural mineiro, em especial para a dança, a sua saída da cidade. Mais que o ato de plasmar em obras artísticas o seu pensamento, Klauss foi responsável pela constituição de um ambiente investigativo que contaminou os que com ele conviveram em Belo Horizonte, favorecendo as relações e o intercâmbio entre artistas de diferentes áreas, retirando principalmente os bailarinos de seu estrito meio de dança. (ALVARENGA, 2010, p. 55)

²⁴ Disponível em: <http://www.klaussvianna.art.br/acervo.asp>

Acesso em: outubro, 2015

Todo o material do Acervo Klauss Vianna está protegido pela Lei de Direito Autoral (Lei nº 8.610/98) e não pode ser reproduzido, copiado ou divulgado sem prévia autorização de seus titulares.

²⁵ Marilene Martins será objeto de subcapítulo neste trabalho.

Klauss Vianna, porém, não ficou muito tempo na Bahia. Transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde começou a dar aulas em escolas de bairro. Em 1965, aceitou um convite para criar coreografia para um espetáculo de teatro, *A Ópera dos Três Vinténs*²⁶, com direção de José Renato. No elenco estavam atores como Marília Pêra, Dulcina, José Wilker e Oswaldo Loureiro. Surgiu assim um trabalho inovador de preparação corporal para atores, campo até então inexistente no país.

Em 1968, começou a dar aulas em uma turma de crianças na Escola Municipal de Bailados e lá permaneceu até 1974, quando sua turma se formou. Em 1975, tornou-se diretor da escola oficial de teatro, hoje Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena, e posteriormente, foi para o Instituto Estadual das Escolas de Arte do Rio de Janeiro, o Inearte.

Com a mudança de governo, vieram as mudanças de diretrizes políticas e Vianna decidiu mudar-se para São Paulo, onde foi convidado a dirigir a Escola de Bailados do Teatro Municipal. Introduziu ali pela primeira vez aulas de dança moderna. Propôs uma agenda de apresentações para que os alunos vivenciassem experiências no palco. Em 1982, deixou a Escola de Bailados e tornou-se membro do Conselho Estadual de Dança da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e diretor do Balé da Cidade de São Paulo, em substituição a Luís Arrieta. Para Klauss Vianna, essa representava uma experiência inteiramente nova. Também para o grupo, a gestão de Vianna representava uma nova mentalidade, uma direção que aproximava artistas e diretor. Criou o Grupo Experimental de Repertório, no qual os artistas colocavam em prática novas propostas coreográficas.

Observa-se em Klauss Vianna um espírito inquieto que o levava a constantes investigações. Era um professor, diretor e coreógrafo que instigava seus alunos a experimentar novas propostas. Ele próprio, ao longo da vida, estava em busca permanente de coisas novas. Podemos identificar aqui traços profundos da abordagem cognitivista, uma vez que a experiência possibilitava a descoberta e, assim, o conhecimento. Contudo, Vianna era também propositivo. Sabia direcionar o aluno e não abandoná-lo em sua experiência.

Entretanto, mais uma troca de governo levou Vianna a pedir sua demissão. Trabalhou por um período no Centro Cultural São Paulo, do qual saiu após outra mudança de governo.

Em 1987, apresentou com um grupo de três bailarinos, Duda Costilhes, Izabel Costa e Zélia Monteiro, seu último trabalho coreográfico, *Dã Dá Corpo*, resultado de um processo que envolveu muitos outros artistas.

²⁶ A *Ópera dos Três Vinténs* (1928) foi criada pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht, em parceria com o compositor alemão Kurt Weill.

Klauss Vianna faleceu no dia 12 de abril de 1992, em São Paulo. Em março daquele ano, foi criada em São Paulo uma escola direcionada ao estudo do seu legado. Ao invés de um método de ensino, Vianna nos deixou um comportamento reflexivo sobre a dança que criamos e a dança que ensinamos no Brasil. Nas palavras de Alvarenga (2009), uma “experiência educativa em dança”. Seu trabalho foi fonte de pesquisas acadêmicas e produções bibliográficas. Encontra-se à disposição na internet um sítio denominado *Acervo Klauss Vianna*²⁷, com digitalização de farta documentação sobre sua vida e obra.

Vianna foi um artista, pesquisador e professor importante para a consolidação da dança em quatro estados brasileiros, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, assim citados em ordem cronológica de sua permanência nessas localidades. Seu trabalho permanece vivo por meio de seus discípulos, especialmente Monteiro.

Atualmente, Klauss Vianna é uma referência em todo o país. Entretanto, não podemos perder de vista o recorte desta pesquisa, que pretende relacionar os aspectos do ensino de dança em Belo Horizonte, nos contextos da formação livre e da educação formal.

3.2.2 Dulce Beltrão: a aproximação entre dança, teatro e televisão

Desde criança, Dulce Regina Beltrão acompanhava o movimento artístico de Belo Horizonte. Tinha hábito de ir ao cinema nas matinês de domingo e assistir às pequenas coreografias dançadas pelas alunas de Lessa. Da mesma forma, em 1947, assistiu no Cine Theatro Brasil à primeira apresentação ao vivo de uma companhia de balé, o Ballet da Juventude, dirigido pelo russo Schwezoff. Um dos bailarinos dessa companhia era ninguém menos que Carlos Leite, aquele que viria a ser seu primeiro professor.

Assim que o Professor Carlos Leite estabeleceu em Belo Horizonte a primeira escola de balé clássico da cidade, em 1948, Dulce Beltrão foi matriculada em suas aulas pela mãe. Na época, tinha apenas dez anos de idade. Havia na cidade um forte preconceito em relação à prática de dança. A profissionalização era algo impensável até para a sua própria família.

Entretanto, Beltrão foi aperfeiçoando sua técnica, aprendendo as coreografias e em pouco tempo integrava o Ballet Minas Gerais. Era muito alta, possuía ossos largos, pernas grossas e voltadas para dentro. Sua complexão física não era a mais adequada à técnica do balé clássico. Por isso, especializou-se nas danças de caráter, para as quais demonstrava alta capacidade expressiva.

²⁷ Disponível em: <http://www.klaussvianna.art.br>
Acesso em: outubro, 2015

Quando a TV Itacolomi, afiliada à TV Tupi, foi instalada em Belo Horizonte, Carlos Leite tornou-se coreógrafo e Dulce Beltrão, sua assistente. Em pouco tempo, assumiu sozinha a função de criar para a TV trabalhos que eram apresentados ao vivo. Neles aplicou todo o seu potencial expressivo e a sua criatividade.

Contudo, o trabalho investigativo de Klauss Vianna e a nova abordagem da técnica do balé que ele conferia levaram Beltrão a procurar a sua escola.

A curiosidade e a vontade de aprender coisas novas, o contato com artistas de outras áreas, como a música e o teatro, levaram-na, cada vez mais, a aproximar-se de formas modernas de expressão cênica, cuja via de aprendizado passava pelo trabalho de Klauss Vianna. No campo da dança em Belo Horizonte no final dos anos 1950, ou se estava com Carlos Leite, ou com Klauss Vianna. (ALVARENGA, 2010, p. 53)

Beltrão optou pela modernidade representada por Vianna. Estava ali a possibilidade de ampliar sua expressão em dança, aproximando-se de outras áreas e explorando novas técnicas.

Em 1967, fundou com Sílvia Calvo²⁸ o Studio Anna Pavlova e, posteriormente, o grupo de dança da escola. O trabalho era baseado no ensino da técnica clássica do balé, adquirida de Leite e Vianna. Para ampliar as formas de expressão em dança, foram convidados outros artistas para introduzir em Belo Horizonte outras técnicas como o Jazz e a Dança Afrobrasileira. Em 1976, a bailarina argentina Bettina Bellomo torna-se diretora artística do grupo, que passa a chamar-se Baleteatro Minas. Bellomo imprime no grupo um forte embasamento da técnica clássica e da dança moderna. A prática docente adotada no Studio era predominantemente de tendência comportamentalista, com foco no método e no treinamento. Contudo, há alguns traços de cognitivismo no aspecto do desenvolvimento das potencialidades individuais.

Em 1978, estreia o trabalho *Carmina Burana*, coreografia da argentina Adriana Coll. Outras montagens se seguiram a essa: *Confidências mineiras: onde tem bruxa, tem fada, Noveis fora, Pedro e o lobo, Elis, como um pássaro em seu ombro* e *Religare*.

O Studio Anna Pavlova manteve também grupos amadores com seus alunos. Um deles, o Dança Club, mereceu destaque nos anos 80, recebendo dois prêmios de melhor coreografia, com os balés *Hare Krishna* e *Moven*, ambos do paulista João Carlos Aur.

Dulce Beltrão iniciou em Belo Horizonte um movimento que extrapolou a sala de aula e os palcos. Sentindo uma inquietação motivada por um posicionamento político, que

²⁸ Silvia Böhmerwald, que após o casamento se assina Sílvia Calvo, foi aluna de Carlos Leite e bailarina do Ballet Minas Gerais. Anos após o fechamento do Studio Anna Pavlova, retomou as atividades de professora de balé, lecionando em sua casa.

envolvia questões da profissionalização, foi articuladora de uma associação de artistas da cena. A Associação dos Profissionais Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão do Estado de Minas Gerais (APATEDEMG), fundada nos anos 1980, foi a semente para a criação do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão de Minas Gerais (SATED-MG).

Observa-se na capacidade de mobilização da classe, demonstrada por Beltrão, uma defesa de direitos inerentes aos artistas. Esse compromisso com o cidadão agente transformador do contexto social poderia aproximar a concepção docente de Beltrão ao ideário da abordagem sociocultural. Contudo, é necessário ressaltar que a classe artística a que Beltrão se dirigia era integrante da classe média de Belo Horizonte, bem longe da massa popular a que se dirigia Freire.

O Studio Anna Pavlova fechou suas portas em 1991. Muitos artistas mineiros passaram por suas salas de aula. Mais adiante, será apresentada a sua descendência artística. Destacam-se nela inúmeros profissionais ligados à atividade docente, à pesquisa acadêmica e ao trabalho coreográfico.

Beltrão ainda hoje continua ativa, trabalhando com preparação corporal, dança e teatro, na Escola de Teatro da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Há poucos anos, apresentou-se nos palcos da cidade com a obra coreográfica *Solidão, solo para quatro* e com a peça *Dê uma última olhada nas coisas belas*.

3.2.3 Marilene Martins: o ensino de dança moderna chega a Belo Horizonte

Marilene Martins passou a infância em Teófilo Otoni, MG, onde nasceu em 1935. Veio para Belo Horizonte aos quinze anos, para estudar no Colégio Santa Maria. Seu interesse pela capital surgiu, em grande parte, do fato de saber que o Professor Carlos Leite tinha fundado uma escola de balé clássico. No interior de Minas, chegavam-lhe às mãos revistas com fotografias de bailarinos e companhias de balé, que lhe despertavam forte encantamento.

Assim, em 1952, entrou para a escola de Leite, juntamente com sua irmã gêmea, Marlène. Ambas dançaram também no Ballet Minas Gerais. Do seu aprendizado com Carlos Leite, Martins destaca o impulso para buscar seu próprio caminho, como fizeram outros artistas do Ballet Minas Gerais, como os Vianna, Décio Otero e Dulce Beltrão. Quando Vianna formou sua escola e grupo, Marilene Martins passou a trabalhar com ele, como bailarina e professora de balé clássico. Vianna pode ser considerado um precursor na dança

moderna em Belo Horizonte, pois, embora a técnica aplicada fosse a do balé clássico, o entendimento de corpo e a proposta coreográfica eram modernos. Ele usava temática brasileira como inspiração, figurinos e cenários inovadores, músicas e sons não convencionais. Tudo isso coincidia com os anseios de Nena, como é comumente chamada.

Entretanto, ela foi para Salvador, a fim de estudar dança moderna com Gelewski, na Universidade Federal da Bahia. Duas de suas irmãs já estudavam música lá. Prestou exames para aluna do curso de dança e para professora de balé clássico. Foi aprovada nos dois testes. Assim, lá ficou nos anos de 1961 até 1963. Dançou também no Grupo Juventude Dança e no Grupo de Dança Contemporânea da Universidade Federal da Bahia.

Em 1964, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde morava outra irmã. Estudou dança moderna com Nina Verchinina e Helenita Sá Earp, balé clássico com Klauss Vianna e também aprendeu sobre o método da *Royal Academy of Dancing*. Teve a oportunidade de trabalhar para TV, o que lhe rendeu muita experiência, além do retorno financeiro. Também viajou para Europa e Estados Unidos, a fim de ampliar seus conhecimentos em várias outras técnicas.

Em 1969, de volta a Belo Horizonte, fundou a Escola de Dança Moderna Marilene Martins, em uma sala de sua própria casa. Iniciava-se, assim, a implementação da dança moderna na capital. Um grande incentivador da sua proposta educativa foi Gelewski, com quem havia trabalhado em Salvador. Marilene pretendia trazer para a dança uma simplicidade e autenticidade que permitisse a qualquer corpo se expressar, que aproximasse o artista do público. O curso tinha a duração de oito anos, com programa bem definido. Faziam parte das aulas exercícios de musicalização, ritmo, consciência corporal, criação e improvisação.

Usando toda a bagagem acumulada, contou com a disponibilidade de sua discípula Dudude Herrmann para desenvolver o método próprio da escola. Tendo o corpo de Herrmann como modelo, experimentava todos os exercícios, fazia adaptações, incorporava novos elementos. Tudo era devidamente registrado com desenhos e explicações. Posteriormente, era transmitido aos alunos nas aulas.

Verifica-se claramente nesse modo de sistematização uma intenção de formar docentes. De fato, muitos de seus alunos se tornaram professores, inicialmente na Escola de Dança Moderna Marilene Martins e, depois, em outras escolas de formação livre de Belo Horizonte.

Em 1971, criou o Trans-Forma Grupo Experimental de Dança. Com esse grupo, elaborou inúmeras coreografias de proposta estética modernista, muito embora não fosse esta

sua intenção primordial. Entretanto, nada mais vanguardista numa cidade como Belo Horizonte, que há mais de vinte anos assistia aos balés do Professor Carlos Leite, do que a abordagem de consciência e libertação corporal adotada por Marilene Martins.

Queríamos construir uma dança mais próxima de nós. [...] Algo ligado às nossas experiências, às nossas raízes, aos nossos corpos, ao nosso jeito peculiar de ser e mover. Uma dança mais sociável, mais humana [...]. Uma dança mais criativa, que partisse para a improvisação, estudo do movimento, da forma, do espaço, rítmica, uma didática que preparasse o bailarino para essa finalidade. Um estilo de dança que fugisse da formalidade, apostando em um caráter contemporâneo, mais próximo da realidade do país. (CHRISTÓFARO, 2010, p. 42)

Ressalta-se que Klauss Vianna também já havia feito com sua companhia incursões pelo modernismo e investigações de uma dança mais ligada às raízes nacionais. Porém, ele ainda usava a técnica acadêmica clássica. Marilene introduziu um código ainda desconhecido do público belo-horizontino, a técnica moderna. Não uma só técnica específica, como a de Martha Graham, Jose Limon, Lester Horton, mas um amálgama de muitas referências que ela acumulou nos seus anos de estudo e pesquisa. Sua escola recebia também artistas convidados para dar cursos e oficinas. Esse material era posteriormente filtrado e incorporado ao seu programa. “No contato com diferentes técnicas corporais e artistas, Marilene Martins selecionava conteúdos de seu interesse e os incorporava, de forma consistente e de acordo com objetivos específicos, à matéria dada na escola.” (CHRISTÓFARO, 2010, p. 48)

Em 1975, o grupo sofreu um abalo, com a saída de vários integrantes para formar o Grupo Corpo. Marilene manteve as rédeas da escola até conseguir habilitar outros integrantes para os espetáculos. Inicia-se em 1977, com *Bola na Área*, de Graciela Figueroa, uma nova fase do Grupo Trans-Forma.

Pelo Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea, como sua escola viria a se chamar no final dos anos 70, e pelo Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, passaram inúmeros artistas, não só de dança, mas também do teatro, da música e das artes plásticas. Sua descendência artística será citada mais adiante. Tanto na escola como no grupo, destaca-se o trabalho colaborativo nos processos coreográfico. Como diz Christófaro:

Assim como na Escola, o Trans-Forma Grupo Experimental de Dança confiou na experiência coletiva e no potencial criativo de cada indivíduo. De cunho experimental, o trabalho do Grupo destaca-se pelos temas tratados, pela estética corporal e do movimento, e pelo trabalho colaborativo nos processos coreográficos. (CHRISTÓFARO, 2010, p. 54)

Marilene Martins adotava na escola e no grupo a interação entre os indivíduos. Com essa visão do processo coletivo, aproxima-se muito dos aspectos do cognitivismo, não centralizados no objeto ou no sujeito, e sim na relação entre o indivíduo e o meio.

A escola funcionou até 1986. Encerrou suas atividades em meio a dificuldades financeiras. O Grupo Trans-Forma prosseguiu suas atividades até 1988, sob o comando de Arnaldo Alvarenga e Lydia Del Picchia. Após uma viagem a Portugal, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian, em março de 1988, diversos bailarinos decidiram ficar na Europa e o grupo se desfez.

Como se pode verificar na trajetória de Martins, sua escola pioneira em dança moderna na Capital e seu grupo de dança acolheram inúmeros artistas de diversas áreas. Dois deles merecem destaque, pela grande projeção atingida com suas ações. Um deles é Rodrigo Pederneiras, o coreógrafo e fundador do Grupo Corpo, e a outra é Herrmann, principal responsável pela consolidação da dança contemporânea em Belo Horizonte. Ambos são objeto de outras pesquisas acadêmicas, não cabendo aqui um detalhamento sobre suas respectivas atuações.

3.3. Diversos caminhos: uma árvore genealógica da dança em Belo Horizonte

A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo. (...) É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnoseologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia (...). (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.13; 28,29)

Muitos mestres de dança atuaram em Belo Horizonte, alguns de forma pioneira, no contexto da formação livre. A influência de novas técnicas e abordagens de ensino fortaleceu o trabalho das escolas de dança e ampliou o número de grupos profissionais, gerando oportunidades de trabalho na área de docência e na atividade cênica. O trabalho ora apresentado revela a necessidade de se prosseguir na pesquisa, buscando abordar mais detalhadamente cada item já relacionado e incluir novos nomes de igual importância que não foram aqui contemplados. É evidente a incompletude deste mapeamento, mesmo porque a arte da dança é um campo em constante mutação. São novos grupos que se formam, são antigas escolas que encerram suas atividades, gerando um quadro de impermanência e eterna mobilidade. Entretanto, o que foi construído deve e merece ser registrado, para dar-se a conhecer perante as gerações atuais e futuras.

A dança em Belo Horizonte se deu primordialmente por meio dessas ações formativas mencionadas até aqui. Contudo, sabemos que elas não foram as únicas, nem encerraram em si seus processos educativos. Ao contrário, elas se ramificaram em muitas outras ações. Para ficar mais clara a visualização desses ramos, apresentaremos em seguida as respectivas descendências, não perdendo de vista as muitas possibilidades de contaminação, de multifiliação, efetivamente vivenciadas pelos sujeitos.

- ❖ Descendência de Natália Lessa (1906-1986): Ana Lúcia de Carvalho, Gladys Carvalho e Nora Vaz de Melo.
- ❖ Descendência de Ana Lúcia de Carvalho (1944-2013): Cristina Elias, Cristina Peixoto, Helena Vasconcelos, Irene Ziviani, Júlia Ziviani, Karla Couto, Marcos Elias, Maria Clara Salles, Marjorie Ann Quast, Pauo Chamone, Tércia Cançado, Valéria Bhering.
- ❖ Descendência de Carlos Leite (1914-1995): Primeira fase (Ballet Minas Gerais): Angel Vianna, Décio Otero, Dulce Beltrão, Emil Dotti, Joaquim Ribeiro, Klauss Vianna, Lídice Tristão, Lúcia Tristão, Marilene Martins e Sílvia Böhmerwald Calvo. Segunda fase (Fundação Palácio das Artes): Antônio Lucas Cardoso, Cecília Hermeto, David Mundin, Fátima Carretero, Fátima Cerqueira, Graça Salles, Helena Vasconcelos, Helton Freitas, Lina Lapertosa, Maurício Tobias, Robson Dayrell, Sílvia Gomes, Tíndaro Silvano, Vanessa Góes.
- ❖ Descendência de Klauss Vianna (1028-1992): Cecília Hermeto, Isabel Costa, Marilene Martins, Nora Vaz de Mello, Rosana Ziller, Walkíria Lúcia Bastos.
- ❖ Descendência de Dulce Beltrão (1938-): Ana Cristina Carvalho Pereira, Carmen Purri, Christina Purri, Graziela Rodrigues, Lúcia Freitas, Luiz Eguinoza, Mila Conde, Paula Bonome, Paulo Babreck, Paulo Baeta, Paulo de Tarso, Suzana Mafra, Tânia Mara Silva Meireles, Tuca Pinheiro, Virgínia Bezerra.
- ❖ Descendência de Marilene Martins (1935-): Arnaldo Alvarenga, Cristina Machado, Denise Stutz, Dorinha Baeta, Dudude Herrmann, Fernanda Vianna, Geraldo Vidigal, Izabel Costa, Juliana Braga, Lelena Lucas, Lúcia Ferreira, Lydia Del Picchia, Malu Rabelo, Míriam Tavares, Míriam Pederneiras,

Mônica Tavares, Osvaldo Rosa Júnior, Pedro Pederneiras, Rodrigo Pederneiras, Rosana Conde, Tarcísio Ramos Homem.

3.4. Aproximações entre a docência e as abordagens do processo de ensino-aprendizagem

Existe um grande risco em se usar categorias para classificar alguns processos que, por sua natureza, são dinâmicos. O ensino de dança no contexto da formação livre é um desses processos que sofrem variabilidade conforme diversos fatores. Contribuem para definir o processo pedagógico: o espaço da escola, os agentes e suas relações interativas, o tempo, a metodologia, as estratégias, os recursos didáticos, os conteúdos curriculares, os processos de avaliação e outros fatores.

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. (ZABALA, 1998, p.16-17)

Além desses, são intrínsecos à prática pedagógica: o momento histórico em que se dão os eventos; a formação cultural de cada agente envolvido, sejam alunos ou professores; as pressões sociais e outros fatores que, embora pareçam externos ao fazer docente, estão intimamente relacionados a ele.

Entretanto, como diz Zabala (1998), os meios teóricos contribuem efetivamente para a análise da prática docente. Uma ação formativa em dança merece ser, portanto, analisada em seus aspectos constitutivos. Essa reflexão contribui para um efeito retroalimentador, uma vez que acreditamos que refletir sobre o fazer ajuda a refazer, readequar, ressignificar a prática.

Assim, a proposta deste trabalho não é classificar os modos de ação formativa, e sim, traçar associações entre esses modos e as teorias pedagógicas, como uma prática reflexiva sobre o ensino-aprendizagem da dança.

Começando por Natália Lessa, destaca-se na sua prática o objetivo de formação humana que atendesse à expectativa da sociedade, o refinamento dos gestos, a colocação postural, além do bem-estar individual. Para isso, não elegeu uma técnica específica, mas um conjunto híbrido de estilos de dança e atividades corporais. Havia uma tendência liberal

conservadora, como na abordagem tradicional, que tem função de perpetuar o modelo social, porém não adota métodos repressivos para atingir seu objetivo. Em suas aulas, abria espaço para a inventividade e a criatividade das crianças. Acolhia as diversidades, com um olhar direcionado para as demandas individuais. Nesse ponto, valorizava o sujeito do aprendizado, o aluno, numa atitude própria da abordagem humanista.

Por sua vez, observa-se no trabalho docente de Ana Lúcia de Carvalho um cuidado com o método. Primeiramente, partiu de um diagnóstico das carências do campo de formação artístico-docente. Em seguida, buscou uma técnica sistematizada específica que pudesse preencher essa lacuna, no caso, a da *Royal Academy of Dancing*. Dedicou-se a aplicar esse método, ao que podemos associar um comportamento tecnicista, de abordagem comportamentalista.

Em Carlos Leite, observa-se a concepção tradicional do ensino. O foco estava claramente direcionado para a atuação do professor como detentor do conhecimento. Ele era quem detinha a técnica, o modelo, o padrão a ser atingido pelos alunos. Sua autoridade era inquestionável. Mantinha a turma sob seu rígido controle e as estratégias adotadas passavam pelo castigo físico. O ensino tinha objetivo profissionalizante, formar indivíduos preparados para a atuação no mercado cênico. No que tange às abordagens pedagógicas, percebe-se nesse último aspecto a presença da tendência comportamentalista.

Já Klauss Vianna trouxe um comportamento reflexivo sobre esse campo de formação artístico-docente. Na sua prática, o sujeito é o agente do conhecimento que produz por meio de suas experimentações. Compreende-se nessa abordagem a noção de interacionismo na construção do conhecimento, pois sujeito e objeto se desenvolvem em conjunto. No caso de Vianna, ele foi o primeiro agente de seu conhecimento. Experimentava e observava a si mesmo, ao mesmo tempo em que também propunha aos alunos a mesma experimentação. Como diz Mizukami, sobre a abordagem cognitivista:

A escola, dessa forma, deveria dar a qualquer aluno a possibilidade de aprender por si próprio, oportunidades de investigação individual, possibilitando-lhe todas as tentativas, todos os tateios, ensaios que uma atividade real pressupõe. (MIZUKAMI, 1986, p. 73)

Sob esse aspecto, a abordagem do processo pedagógico, em Vianna, aproxima-se da tendência cognitivista, que valoriza os estados psicológicos, as relações interpessoais e o desenvolvimento integral do ser.

Em Dulce Beltrão, observa-se o aspecto da interdisciplinariedade e da multidisciplinariedade. Partindo de sua vivência com dois modos distintos de ensino-aprendizagem em dança, com Leite e com Vianna, ela buscou a ampliação dessas referências, não se atendo a uma reprodução de tais modelos pedagógicos. Contudo, o ensino em sua escola era direutivo, com metodologia determinada e foco na instrumentalização dos alunos para a atuação cênica e para a docência. Nesse ponto, aproxima-se da abordagem comportamentalista, com foco no método e no treinamento. Seu engajamento e sua participação política levaram-na a articular com outros colegas o movimento pela organização profissional das artes cênicas. Essa articulação denota uma clara intenção de mudar a realidade social, no que tange aos direitos dos artistas como classe, considerada marginalizada na época. Mesmo assim, não se configurou uma tendência progressista libertadora, como a abordagem defendida por Freire. Pode-se associar a sua ação formativa dentro de uma linha pedagógica que valoriza a atuação tanto no meio profissional como no meio social. Como preconiza Mizukami, ao tratar da abordagem cognitivista: “A escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente, intervir no processo sociocultural e inovar a sociedade” (MIZUKAMI, 1986, p. 73). Portanto, nesse quesito, pode-se relacionar a sua abordagem à cognitivista.

No fazer artístico-pedagógico de Marilene Martins, ressalta-se sua intenção de trabalhar sempre em conjunto. A experiência coletiva era uma das características de sua atuação. Tanto na sua escola de dança como no grupo que dirigia, Martins buscava associações entre diferentes campos e trocas de experiências entre artistas de todas as áreas. Valorizava-se as diferenças individuais para se alcançar uma unidade do coletivo. Com isso, estava sempre a propor investigações para seus alunos e bailarinos. Pode-se associar essa proposta ao referencial teórico embasado em Piaget. Como diz Mizukami:

O trabalho em grupo, ou melhor, o trabalho em comum – uma forma de cooperação e desenvolvimento – pressupõe, e tem como condição indispensável, que os indivíduos se agrupem espontaneamente, e que o tema estudado/pesquisado/investigado constitua um verdadeiro problema para o grupo (motivação intrínseca). (MIZUKAMI, 1986, p.73)

As associações acima não pretendem esgotar o tema. Sempre serão possíveis novas relações entre cada ação formativa e as abordagens do processo de ensino-aprendizado tomadas como referencial teórico nesta pesquisa.

A seguir, será apresentada outra realidade no cenário do ensino de dança em Belo Horizonte. Modificações estruturais na organização da República determinadas por uma nova

Constituição Federal alteraram significativamente o contexto da capital, abrindo perspectivas para o ensino formal de dança. É importante frisar que o ensino formal em nível superior já é realidade em Minas Gerais e em outros estados brasileiros, com os cursos de graduação em Dança, e em nível técnico, em Belo Horizonte, com o curso de profissionalização do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes (CEFAR), hoje CEFART. Entretanto, a perspectiva atual é de expansão da oferta da Dança na estrutura curricular da Educação Básica. Vejamos, então, outras ações formativas que vão ao encontro do novo quadro educacional.

4. AMPLIANDO O CENÁRIO DO ENSINO DE DANÇA NA CAPITAL

No capítulo anterior, foram relacionadas algumas ações formativas em dança na cidade de Belo Horizonte. Todas elas referem-se a processos pedagógicos no contexto da formação em cursos livres, ainda que em ambientes escolares formais. Os mestres relacionados contribuíram para a implementação, desenvolvimento e consolidação de um campo artístico notoriamente reconhecido. Não havia na cidade, naquela época, outra possibilidade de formação de professores. Nas práticas de ensino-aprendizagem implementadas, os mestres preparavam seus alunos para a atuação cênica e para a difusão dos conhecimentos. Os discípulos com mais experiência se lançavam na docência. Na concepção tradicional de ensino, segundo Mizukami, o aluno acumula conhecimentos, “até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 8-9).

No panorama descrito acima, estão envolvidas principalmente duas questões: a dificuldade de sobrevivência do bailarino num campo profissional reduzido e a demanda sempre crescente dos cursos livres por novos professores. Decorre daí que muitos bailarinos tornam-se professores por necessidade, às vezes sem ter uma preparação específica, e não por vocação ou interesse pela docência. Entretanto, esta pesquisa não pretende aprofundar-se nesse aspecto, e sim, apresentar as mudanças que delinearam um novo contexto de formação docente.

4.1. *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*

Em 2005, ocorreu uma importante iniciativa no campo de formação docente em Belo Horizonte. Foi criado o curso de extensão *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*, vinculado à Escola de Belas Artes da UFMG, contando com o apoio da Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa – Fundep. Esse curso nasceu de uma proposta feita em 2004 pela UNIDANÇA – Associação Mineira de Dança Artística e Acadêmica ao então diretor da Escola de Belas Artes, sr. Evandro José Lemos da Cunha, solicitando a “viabilização de um curso de dança que pudesse atender não só às necessidades dos profissionais já atuantes no mercado, mas também àqueles em formação” (UFMG, 2013, p.17) .

A tarefa foi assumida pelos então professores do curso de Teatro / UFMG, Arnaldo Leite de Alvarenga e Mônica Medeiros Ribeiro. Segundo o texto de apresentação do projeto,

um dos objetivos²⁹ era: “Qualificar o trabalho didático-pedagógico do ensino do movimento para a dança com ênfase nos aspectos do desenvolvimento humano do aluno” (UFMG/EBA, 2011).

Com duração de três semestres, o curso abrangia disciplinas distribuídas em quatro eixos:

- 1) Teoria da Dança, com as disciplinas Dança e sociedade e Dança no Brasil;
- 2) O Corpo em Movimento, com as disciplinas Anatomia do movimento e lesões, Consciência do movimento aplicada à didática em sala de aula, Princípios elementares de análise do movimento;
- 3) O Corpo e o Som, com as disciplinas Parâmetros musicais e O uso da voz em sala de aula;
- 4) Organização do Trabalho Pedagógico, com as disciplinas Mediação de processos educativos na dança I e II e Organização dos processos de leitura e escrita.

O processo seletivo se dava por análise de currículo e carta de intenção dos candidatos. Foram formadas sete turmas consecutivas, com entrada anual, dos anos 2005 a 2011.

A criação desse curso de extensão foi fundamental para o amadurecimento do projeto do curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG, que foi posteriormente implantado. Como veremos a seguir, muitas de suas disciplinas compõem a matriz curricular da graduação. Com a implantação do curso de graduação, o curso de extensão perdeu seu espaço.

4.2. A criação do curso de Licenciatura em Dança da UFMG

O processo de reconhecimento da importância da Arte na educação brasileira é relativamente recente. A partir da Constituição de 1988, o objetivo dos processos educativos torna-se o desenvolvimento do sujeito crítico, criativo e participante da construção de uma sociedade igualitária, pautada na universalidade dos direitos sociais. Em consonância com esse propósito, a LDB nº 9.394/96 torna obrigatório o ensino de Arte na Educação Básica³⁰, reconhecendo-a como campo de conhecimento importante para o desenvolvimento humano. Diz o artigo 26, parágrafo segundo: “O ensino da arte constituirá componente curricular

²⁹ Disponível em: <http://www.cursoseeventos.ufmg.br/CAE/DetalharCae.aspx?CAE=4676>

Acesso em: outubro, 2015

³⁰ Atualmente, a educação básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Segundo os PCN (1997), a Arte é um campo de conhecimento com conteúdos específicos para cada uma das linguagens artísticas - o Teatro, a Música, as Artes Visuais e a Dança, tendo uma função tão importante quanto às demais áreas na construção do conhecimento. Essa valorização da Arte implica em readequações dos processos de formação docente.

A partir da experiência bem sucedida do curso de extensão *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*, os professores Arnaldo Leite de Alvarenga, Mônica Ribeiro Medeiros e Lúcia Gouvêa Pimentel, todos da Escola de Belas Artes da UFMG, lançaram-se a um estudo aprofundado, com vistas a um futuro curso de graduação em Dança. Foram anos de elaboração de um Projeto Pedagógico consistente. O processo de estudo foi democraticamente aberto à consulta pública, com reuniões acessíveis à comunidade interessada, que poderia contribuir com sugestões e críticas. O jornal Estado de Minas (edição de 31/03/2007) publicou uma nota reportando a realização de um seminário sobre cursos superiores de dança (ANEXO A). Diz a nota:

A Escola de Belas Artes da UFMG realizou esta semana seminário sobre cursos superiores de dança. Evento semelhante havia acontecido há dois anos, no Festival de Inverno da UFMG. Apesar da continuidade temática, o novo encontro teve objetivo bem específico: reunir integrantes da comunidade de artistas e professores de dança para debater a criação de curso superior desta arte em Belo Horizonte. A comissão da Escola de Belas Artes encarregada de conduzir os estudos sobre o projeto é formada por Arnaldo Alvarenga, Mônica Medeiros e Lúcia Pimentel. O objetivo do encontro desta semana era ouvir as opiniões da comunidade de dança sobre os conteúdos curriculares do curso e sua forma. [...]. (*Estado de Minas*, Belo Horizonte. Cultura, p.5)

É importante ressaltar que o Governo Federal havia adotado como política pública a ampliação da oferta de cursos superiores nas suas unidades, otimizando a utilização dos espaços ociosos, facilitando o acesso e diversificando o universo discente. O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve início em 2007. Nesse contexto, o curso de Graduação em Dança, modalidade Licenciatura, da UFMG recebeu a aprovação do MEC em 2009.

No documento de apresentação do curso³¹, além do contexto histórico da dança em Belo Horizonte, são ressaltadas as contribuições da dança como área de conhecimento, em processos socializantes públicos e privados. São citados os avanços no campo acadêmico, com programas de pesquisa e pós-graduação em todo o Brasil. Menciona-se a carência de iniciativas formativas de nível superior, em Belo Horizonte, que visem capacitar professores para atuar na Educação Básica. O texto de apresentação do curso destaca ainda a importância da sua oferta no período noturno:

Salientamos a importância de ser um curso noturno para a efetivação da Licenciatura, tanto por seu caráter de inclusão social, como pela realidade de mercado apresentada, uma vez que, em sua maioria, o bailarino ligado a grupos e companhias - ou mesmo independente -, faz seus ensaios, pela manhã ou à tarde; e aqueles que dão aulas, em sua maioria, o fazem também no período diurno. (UFMG/EBA, 2009)

O curso, fundamentado em disciplinas artísticas e pedagógicas, tem como escopo a “formação docente a partir de práticas, vivências e reflexões estéticas e pedagógicas, voltadas tanto para a docência no ensino básico quanto para a pesquisa e para a extensão no âmbito de suas respectivas competências” (UFMG/EBA, 2013, p.12). Propõe aos seus alunos, futuros professores na Educação Básica, uma nova perspectiva sobre a dança nas escolas, trazendo uma abordagem que permita o desenvolvimento integral do indivíduo, tanto físico como emocional e intelectual, o que vai ao encontro do pensamento de Strazzacappa:

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71)

A proposta estipulada no Projeto Pedagógico (2013) do curso de Graduação em Dança da UFMG apresenta os seguintes objetivos:

- 1- Desenvolver habilidades e competências baseadas em conhecimentos na área das artes cênicas, educação física, letras, história, pedagogia, educação e filosofia.

³¹ Disponível em <http://www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/Apresentacao.pdf>
Acesso em: outubro, 2015

- 2- Promover a sensibilidade artística e a capacidade de reflexão visando as habilidades crítica e criativa no campo da dança
- 3- Propiciar a interdisciplinaridade na formação em dança visando a consciência da necessidade de busca constante de aprimoramento profissional e do trabalho em equipes transdisciplinares.
- 4- Oferecer sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural que capacite o aluno tanto para uma atuação profissional qualificada, quanto para a investigação de novas técnicas e metodologias de trabalho, promovendo a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 5- Formar agentes socioculturais para uma atuação efetiva na comunidade em que se inserem.
- 6- Incentivar a pesquisa como elemento constitutivo da atividade artística.
- 7- Promover a consciência da aprendizagem continuada e da necessidade de dialogar com as diversas áreas de conhecimento.
- 8- Promover a formação do professor artista consciente das questões sociais e ambientais.
- 9- Possibilitar a autonomia na atuação do discente durante o seu processo formativo visando à aprendizagem continuada. (UFMG/EBA, 2013)

Pode-se ressaltar que uma das justificativas apresentadas na proposta da criação do curso, como citado acima, é o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica determinado pela LDB nº 9.394/96, cumulado à indicação das quatro linguagens artísticas, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, sugerida pelos PCNs. Estes são os documentos que nortearão o ensino de dança nas escolas formais. Ademais, segundo o Projeto Pedagógico (P.P) mencionado, o escopo do curso de Dança é a formação para a docência no ensino básico, além da formação para a pesquisa e extensão. Portanto, todos os fundamentos contidos nos PCN são observados na elaboração do P.P, estando os dois documentos afinados.

Sobre os objetivos acima relacionados, observam-se premissas que podem ser associadas a uma matriz epistemológica interacionista, segundo a qual o conhecimento é uma construção contínua que se dá pela relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Observa-se também que tais objetivos visam dotar o futuro professor de competências e habilidades para o papel de desenvolver, na criança e no jovem, a sua capacidade expressiva criativa e a sua consciência crítica.

Nos objetivos do curso, a diversidade de campos de saber é indicada para enriquecer a formação do professor e para que este saiba atuar em situações pedagógicas inter e multidisciplinares. A educação na contemporaneidade precisa cada vez mais de agentes que sejam capazes de lidar com a multiplicidade de temas, de contextos e de situações. Para isso, torna-se desejável que esses agentes sejam pessoas dotadas de sensibilidade e senso crítico; que sejam acima de tudo cidadãos engajados no seu fazer, conscientes de uma missão que é

transformadora da sociedade. Nesse aspecto, a abordagem pedagógica do curso assume claramente sua orientação a partir da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos.

Os itens que compõem o conjunto de objetivos indicam que há uma valorização dos conteúdos. O futuro professor recebe em sua formação conhecimentos sistematizados que abrangem diversas áreas das Ciências da Vida e das Humanidades, principalmente. Além disso, o discente desenvolverá também valores éticos e sensibilidade estética que possibilitarão uma atuação consciente no contexto em que se inserir.

São previstos o estímulo à investigação, à pesquisa, à formação continuada. Observa-se nesse ponto a intenção de que o futuro docente não abandone o seu próprio processo de constituição humana e profissional. É importante que ele se mantenha atualizado, informando-se e produzindo conhecimento ao longo de toda a vida, pois a sociedade contemporânea reconfigura-se a cada instante. À medida que a ciência avança, novos dispositivos tecnológicos são desenvolvidos. Isso transforma não só o entendimento de mundo como também o comportamento das sociedades. Assim, as gerações com as quais o professor irá lidar já crescem imbuídas de novas informações, em contato com novas configurações das relações sociais. O conhecimento é dinâmico. O professor que irá lidar com elas em contexto escolar deve ser estimulado a estar também em processo de construção do conhecimento, assim como seus alunos.

Na área de ensino de dança, o reconhecimento de um corpo socialmente construído tem nos levado a elaborar propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, que não desconsiderem a técnica, mas que ao mesmo tempo não abandonem o processo criativo e que, enfim, trabalhem com a expressão pessoal como a expressão de um corpo sócio-político-cultural. Estamos buscando um ensino de dança que trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade. (MARQUES, 1998, p.76)

A autora Isabel Marques aponta em sua reflexão a necessidade de um modelo de ensino de dança que considere o corpo como uma construção sócio-política-cultural, inserida em seu tempo e em seus espaços. A sociedade contemporânea é plural em seus modos de conexão, suas interações, suas relações interpessoais. Neste mesmo caminho, os objetivos do curso delineiam a formação integrada e integradora do futuro docente, com foco em promover também a formação integrada dos seus alunos.

Para tal construção, é fundamental que o docente tenha a consciência do valor do processo e do produto, indistintamente. A abordagem tradicional de ensino privilegia o produto, o modelo, o padrão. Já a abordagem humanista privilegia o processo. Uma terceira

abordagem, de matriz interacionista, a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, encontra consonância com os preceitos dos PCN, que serão analisados no capítulo seguinte.

Ao longo do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, os professores destacam a importância do artista-docente. A experiência em arte deve ser constante, como forma de alimentar sua própria atuação docente. O professor de dança deve ser um sujeito com vivência artística, independente de qualquer modalidade escolhida. Essa é uma característica também do perfil dos candidatos ao curso de Dança. No texto de apresentação do curso identifica-se a multiplicidade de abordagens corporais como uma característica da contemporaneidade.

Tendo em vista as múltiplas abordagens corporais inseridas nas práticas de dança na contemporaneidade, a graduação em Dança proporciona ao futuro profissional a instrução necessária para o reconhecimento dos conceitos e práticas vigentes, viabilizando o diálogo com os mesmos, tanto no âmbito criativo como nos atos pedagógicos. O curso abordará a dança como manifestação artística, produtora de conhecimento em toda a sua diversidade [...]. (UFMG/EBA, 2009)

Portanto, a seleção dos candidatos ao curso não privilegia nenhum estilo ou manifestação artística. Os candidatos se apresentam em suas modalidades de origem e são avaliados por critérios que dizem respeito a qualquer estilo indistintamente. Nos anos iniciais do curso, são oferecidas disciplinas que visam oferecer-lhes uma base comum nos fundamentos da dança, o que torna o curso de dança acessível e democrático, sem privilegiar hegemonias tradicionalmente constituídas.

A Matriz Curricular³² do curso de Dança da UFMG tem como base outros cursos de graduação ligados à mesma instituição, quais sejam: Artes Visuais e Teatro, ambos fundados anteriormente e com experiências consolidadas. Nestes cursos, o aluno passa por experiências de ordem teórica e prática. Logo, o curso de Dança foi estruturado em três grandes eixos: um teórico, outro teórico-prático e um terceiro, didático-pedagógico. As disciplinas oferecidas foram distribuídas pelos três eixos, da seguinte forma:

1. No Eixo Teórico I, estão Corpo e sociedade I; Dança e sociedade; Dança no Brasil; Teorias de dança; Ética e crítica de dança; Organização dos processos de leitura e escrita; Metodologia de pesquisa em Arte: Dança.
2. No Eixo Teórico-Prático II, estão as disciplinas Prática de dança I a VIII; Percepção corporal; Anatomia para o movimento; Pesquisa em dança; Estudo do movimento na dança.

³² Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/MatrizCurricular.pdf>
Acesso em: outubro, 2015

3. No Eixo Didático-Pedagógico, estão as disciplinas comuns a todas as licenciaturas da UFMG como Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Política educacional; e Didática da Licenciatura, além de outras específicas do curso de Dança: Teoria do ensino de dança: Metodologia; Mediação dos processos educativos na dança: Didática; e Análise da prática e estágio supervisionado em dança I, II e III.

A organização da Matriz Curricular considera o docente sob a perspectiva de artista– professor–pesquisador. A elaboração de conhecimento em dança passa necessariamente pela vivência corporal. No corpo do aluno e do professor são construídas as teorias, como nos ensina Vianna, ou elaborados os métodos, como nos indica Martins. Essa proposta também encontra respaldo nos estudos de Laban (1990, p.9-19), que se aprofundou na pesquisa de movimento sempre se baseando em observações do fazer e no fazer. Portanto, Laban e Vianna são referenciais teóricos para as disciplinas do curso.

O curso, como as demais licenciaturas da UFMG, preconiza algumas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação (FaE). De fato, é fundamental que o futuro docente tenha amplo conhecimento em processos de ensino–aprendizagem, em epistemologias da educação, em legislação e políticas educacionais. É de igual relevância que o aluno vivencie a prática docente em caráter de aprendizado, em sala de aula da Educação Formal, supervisionado por um professor habilitado em Dança.

Segundo o professor José Simões de Almeida Júnior, da FaE/UFMG,

O estágio curricular é o espaço no qual os alunos (em formação) revelam as suas potencialidades e, também, as falhas no processo de formação. É nele que o futuro professor poderá observar, discutir, propor e vivenciar um conjunto de atividades e, fundamentalmente, desenvolver a autonomia como docente. (ALMEIDA JR., 2006)

Entretanto, os obstáculos encontrados pelos alunos são de duas naturezas: o primeiro, de natureza institucional, diz respeito à falta de professor habilitado em Dança nas disciplinas de Estágio I, II e III. Essa carência indica que a própria Faculdade de Educação não se capacitou para receber os alunos do curso de Licenciatura em Dança. O segundo obstáculo refere-se à falta de campos de estágio, onde os alunos possam exercitar a prática docente. As escolas de Belo Horizonte oferecem em sua maioria aulas com professores de Artes Visuais. Poucos alunos conseguem observar, planejar e reger de forma mais prolongada uma aula de dança no contexto da escola formal. Na maior parte da carga horária prevista, os alunos observam aulas de artes visuais; fazem apenas um planejamento de aula de dança a ser aplicado; têm a possibilidade de reger a turma por uma ou duas ocasiões. Esse aspecto relaciona-se ao assunto

abordado no capítulo seguinte, que diz respeito à dança na Educação Básica, um campo em construção, sobre o qual só se podem traçar conjecturas.

5. A EDUCAÇÃO EM DANÇA COMO PARTE DA FORMAÇÃO CIDADÃ

O contexto que se delineia a partir das mudanças na legislação nacional está na ordem do “vir-a-ser”, para usar as palavras de Mizukami (1986, p. 38). Não se verifica na cidade de Belo Horizonte um campo consolidado de ensino de dança na Educação Básica, a não ser em alguns casos excepcionais.

De acordo com levantamento realizado em 2013 e apresentado por esta discente no 8º Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais (COPEHE)³³, em agosto de 2015, apenas oito escolas de Educação Básica de Belo Horizonte declararam oferecer a Dança como expressão artística na disciplina Arte. Dentre essas, três escolas continuam ofertando-a na disciplina Arte, dentro da estrutura curricular. Trata-se de um campo ainda em construção, sobre o qual não é possível fazer uma análise ampla. Por serem ações pontuais, elas não refletem um contexto maior.

Na mesma pesquisa científica supracitada, verificou-se que a totalidade das escolas consultadas, com poucas e justas exceções, oferece a disciplina Arte na sua estrutura curricular. Entretanto, a expressão artística predominante é Artes Visuais, seguida pela Música. Os obstáculos para o ensino de Dança não se encerram aqui. As escolas não possuem espaços específicos para a prática de dança, sendo utilizados o pátio, a quadra de esportes e até mesmo a sala de aula de outras disciplinas.

Outro problema verificado: não há professores com formação em Dança, atuando na disciplina Arte, com exceção das escolas já mencionadas, que oferecem especificamente a Dança. Prevalece o professor polivalente, aquele que precisa deixar de lado sua área de formação e especialização para atuar superficialmente nas demais áreas. O resultado dessa atuação superficial é o empobrecimento do ensino. Essa situação é, em parte, um reflexo da incipiente criação do curso de graduação em Dança, modalidade Licenciatura, da UFMG. Em parte, é um reflexo da falta de políticas públicas na capital que garantam a entrada dos licenciados. Se o curso superior em Belo Horizonte só formou duas alunas até o presente momento, o mesmo não se pode dizer de outros cursos superiores, como o da Universidade Federal de Viçosa, por exemplo. A oferta de docentes egressos desses cursos deve caminhar junto com a demanda. A área da Educação, seja pública ou privada, precisa criar mecanismos para absorver esses profissionais.

³³ *Mapeamento do Ensino de Dança nas escolas de educação básica de Belo Horizonte, a partir da LDB nº 9.394/96.* Pesquisa de Iniciação Científica apresentada na modalidade pôster. AMARAL, Maria R. F. Orientadora: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

Essas observações não têm o objetivo de verificar o cumprimento das recomendações previstas nos documentos que orientam o ensino brasileiro, até mesmo porque os PCN não têm caráter impositivo, apenas referencial. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC que irá substituí-los – está em fase de elaboração e definirá os objetivos de aprendizagem e o currículo comum a todos os estudantes da educação básica do Brasil. Existe no Plano Nacional da Educação também uma previsão para uma base diferenciada, que é um currículo flexível a ser definido por cada escola ou rede.

Ainda está em tramitação no Congresso Nacional a lei que garantirá a oferta de Artes Cênicas, entre elas a Dança, na estrutura curricular. O Projeto de Lei nº 7.032/2010³⁴ já foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara Federal e aguarda aprovação no Senado, para posterior promulgação pelo Poder Executivo. Essas observações estão a justificar o caráter projetivo desse capítulo, posto que o campo de atuação dos egressos do curso de Dança ainda está por se constituir.

Nos PCN, o volume 06 indica um panorama generoso sobre o aprendizado de Arte nas escolas. Cabe nesta pesquisa analisá-los, pois eles foram embasadores do PP do curso de Dança da UFMG. Diz o seguinte:

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos de colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. (BRASIL, 1997, p.35)

O aluno é considerado um ser em contínuo processo de descobertas vivenciadas em interações entre ele e outros sujeitos, ele e o contexto sociocultural, ele e o ambiente escolar, ele consigo mesmo. Essa visão enfatiza as relações interpessoais e o desenvolvimento que se constrói a partir delas, em si, no outro e no mundo. Trata-se de uma concepção na qual o homem é um ser que está sempre se descobrindo, unindo-se a outros e atuando em coletividade. É um ser preparado para atuar na sociedade.

A aprendizagem em arte acompanha o processo do desenvolvimento geral da criança e do jovem desse período, que observa que sua participação nas atividades do cotidiano social estão envoltas nas regularidades, acordos, construções e leis que reconhece na dinâmica social da comunidade à qual pertence, pelo fato de se perceber como parte constitutiva desta. (BRASIL, 1997, p.36)

³⁴ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>
Acesso em: novembro, 2015

Quanto aos conteúdos, é assegurado ao aluno a oferta de um ensino sistematizado, direcionado para a aquisição do conhecimento teórico-prático em arte, introduzindo-o na produção em arte nos âmbitos regional, nacional e internacional. Essa produção inclui também a arte produzida pelas mídias, desenvolvendo no aluno a capacidade reflexiva sobre essa produção. Observamos aqui a influência da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos.

Os conteúdos estão organizados em três eixos articuladores: a produção, a fruição e a reflexão. Esse tripé não hierarquizado é similar à abordagem triangular defendida por Ana Mae Barbosa (BRASIL, 1997), que, com já mencionamos, consiste em fazer, apreciar e contextualizar.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p.41)

Quanto ao ensino de arte, os PCN indicam:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais, com base em intenções próprias". (BRASIL, 1997, p.35)

Entre os seus objetivos estão garantir aos alunos a aprendizagem nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo, associando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte. Observa-se aqui, mais uma vez, a ênfase à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Dois outros fatores devem ser levados em consideração: a diversidade cultural e o fortalecimento da criação em grupo. A diversidade cultural é importante para o reconhecimento do indivíduo e da coletividade em relação às particularidades dos contextos. A criação em grupo estimula o trabalho colaborativo, participativo, envolvendo os sujeitos na promoção de valores e referências da sociedade.

Observa-se também na elaboração dos PCN uma preocupação em desenvolver a capacidade investigativa do aluno, estimulando-o à pesquisa, à coleta de dados, à consulta a arquivos e a visitas a ambientes que comportam material artístico e informações correlatas.

Assim, enfatiza-se o estímulo para que o aluno possa produzir também seus próprios registros.

No capítulo específico sobre Dança, os PCN argumentam que “a ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as suas potencialidades motoras, afetivas e cognitivas” (BRASIL, 1997, p.49). A concepção dualista corpo-mente, razão-emoção, é substituída pelo entendimento de que os processos de desenvolvimento da cognição estão intimamente associados ao desenvolvimento motor e afetivo da criança. Portanto, o trabalho docente deveria considerar a integração desses fatores.

Foram recomendados os procedimentos que estimulassem a criatividade, a improvisação e a espontaneidade da criança, sempre com propostas lúdicas. Quanto aos conteúdos, os PCN não direcionavam a atividade para qualquer estilo ou técnica específica de dança. Ao contrário, pretendia-se manter o caráter mais livre, adequado às particularidades de cada contexto. Recomendava-se a introdução de manifestações populares, como forma de valorização da cultura regional. Eram indicados os conhecimentos sobre a ação corporal, o espaço, o peso e o tempo, a linha e a forma.

Todos os objetivos relacionados à arte, na apresentação do volume 06 dos PCN, seriam aplicados também à dança. A dança é, portanto, reconhecida por desenvolver pelo movimento corporal artístico a capacidade expressiva e criativa da criança, além da construção de um indivíduo crítico e socialmente participativo.

Como foi dito no início deste capítulo, o ensino de dança nas escolas, tal como previsto e recomendado pelos PCN, ainda é um campo a ser construído. A dança está muito presente no cotidiano escolar, mas não da forma que fora idealizada pelos PCN. Essa presença da dança na escola da Educação Básica está muito associada à atividade extracurricular. Observa-se a oferta de diversos estilos como o balé clássico, o jazz e a dança de rua, em cursos livres ou em programas de governo como a Escola Integrada³⁵.

Por outro lado, a dança ainda não é compreendida como campo de conhecimento autônomo. Na estrutura curricular das escolas, a dança é tratada como entretenimento, ligada a eventos comemorativos, ou associada à Educação Física, ou como ferramenta de apoio para as demais disciplinas, ou ainda como atividade lúdica e terapêutica.

³⁵ O Programa Escola Integrada é um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que oferece aos alunos atividades em turno alternativo ao de seus estudos formais.

Disponível em:

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17919

Acesso em: novembro, 2015

Em algumas circunstâncias de aprendizado, observa-se uma concepção verticalizada de ensino, baseada na cópia de coreografias exibidas pelo professor. Como explica Marques:

O corpo nesta concepção é algo a ser controlado, dominado e aperfeiçoado segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente. (MARQUES, 1998, p. 72)

Conforme Mauss (2003), as técnicas do corpo são adquiridas por meio da imitação:

Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos *de educação* predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. [...] A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série de movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. (MAUSS, 2003, p.405)

Assim, nos contextos do ensino não-formal e formal, em Belo Horizonte, a dança vem sendo ensinada, majoritariamente, de forma tradicional, com base na cópia e reprodução de modelos e padrões alógenos.

São muitos os desafios a serem enfrentados. Talvez o maior deles seja a implementação efetiva do ensino de dança nas escolas de Educação Básica de Belo Horizonte. Para vencê-lo, são necessárias articulações políticas com o Poder Executivo e o Poder Legislativo da cidade, para garantir amplamente a contratação de professores licenciados em Dança para atuar como docentes na disciplina Arte.

Outro desafio está na desconstrução de uma concepção arraigada de dança, que passa pelos padrões difundidos pela mídia. Para vencê-lo, é fundamental a conscientização da sociedade de que a dança tem um papel construtivo no desenvolvimento do indivíduo criativo, crítico e participante dos processos socioculturais.

Mais que um desafio, este é um verdadeiro embate de quase quinze anos na história do ensino de dança, está a delimitação dos conteúdos da área de Educação Física. Como foi dito no início deste capítulo, está em elaboração a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que visa definir competências e conteúdos de cada área de conhecimento da Educação Básica. A Dança está formalmente relacionada ao ensino de Arte. A Educação Física está formalmente associada à área de Ciências da Saúde, no Colégio de Ciências da Vida, pela Fundação

CAPES³⁶. A Arte está associada, segundo a mesma instituição, à área de Linguística, Letras e Artes, no Colégio de Humanidades.

Entretanto, na composição da BNCC, setores ligados à Educação Física elencaram como seu conteúdo os próprios da Dança, gerando grande celeuma com repercussão nacional. O argumento do setor aponta o fato de haver uma tradição arraigada do ensino de dança pela área de Educação Física. De fato, no currículo das graduações em Educação Física estão as atividades corporais rítmicas como a capoeira e a dança. Contudo, há a necessidade de reconhecer-se a conquista da dança na organização do Sistema Nacional de Educação. Ao se inserir a dança nos PCN, em 1997, como integrante de um conjunto de expressões artísticas a serem aplicadas na Educação Básica, as instituições federais a reconhecem e legitimam-na como área de conhecimento autônoma, com todas as suas especificidades. Reconhecem também a importância de sua contribuição no desenvolvimento do ser humano integrado, do cidadão crítico, criativo e participativo.

Hoje são reconhecidos pelo Ministério da Educação 35 cursos de Licenciatura em Dança no Brasil. Esses cursos têm como objetivo principal a formação de docentes para atuar na Educação Básica. A situação acima relatada fragiliza a continuidade dos cursos, pois o campo da Educação Física, muito mais numeroso e historicamente hegemônico, posiciona-se de maneira a exercer uma reserva de mercado. Torna-se fundamental, portanto, não permitir que os conteúdos da Dança sejam aplicados na escola formal pelos professores de Educação Física.

Sob a perspectiva de tantos desafios a enfrentar, cabe refletir sobre os avanços desejáveis para a Educação nacional. Há determinados conceitos arcaicos, concepções enraizadas e tradições arraigadas que nos compete combater.

Espera-se que a atuação dos egressos do curso propicie uma mudança do panorama do ensino de Dança nas escolas de Educação Básica em Belo Horizonte, contribuindo significativamente para o avanço no modelo educacional no que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem em dança.

³⁶ Fundação CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, instituição vinculada ao Ministério da Educação
Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>
Acesso em: novembro, 2015

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre os aspectos que envolvem a prática pedagógica de dança em Belo Horizonte, em contextos de educação não-formal e formal. Foram observados alguns pontos significativos em três momentos distintos: um tempo de memória, em que foram analisadas algumas ações formativas relevantes para a consolidação do cenário artístico-docente na cidade; um tempo de acontecimento, em que foram analisadas situações que motivaram o surgimento do curso de graduação em Dança da UFMG, bem como seus objetivos e sua estruturação; e um tempo de projeção, em que se discutiu as perspectivas de um futuro ainda não conformado, que seria o ensino de dança como componente da Arte, na estrutura curricular da Educação Básica.

Cumpre dizer que foi uma tarefa exercida a duras penas, por se tratar de tema tão vasto quanto denso e por ser muito exíguo o tempo destinado a esta pesquisa. Entretanto, creio ter sido satisfatório seu resultado.

Foi necessário eliminar muito material coletado, fontes consultadas, páginas e páginas de texto. Cada capítulo poderia se desdobrar em muitos outros, num movimento de expansão exponencial. Entretanto, as páginas selecionadas são toda a essência deste trabalho. Não descarto a possibilidade de vir a ampliá-lo, trazendo novos mestres, novas relações entre esses e as tendências pedagógicas. Como foi dito, esse é um campo dinâmico em permanente reconfiguração.

Quanto ao referencial teórico, devo relatar que esse tema das abordagens pedagógicas encontra uma grande variabilidade nos meios acadêmicos. Ademais, as práticas educacionais são tão diversificadas quanto seus contextos. Portanto, as abordagens são sempre meras aproximações do que constituem de fato os processos de ensino-aprendizagem.

As possíveis relações entre as abordagens do processo de ensino-aprendizagem e os fazeres de cada artista-professor também são meras aproximações, visto que não é possível fazer enquadramentos sem ser reducionista. Contudo, mesmo correndo o risco de sé-lo, ao associar um discurso ou um procedimento a uma determinada tendência pedagógica, o conhecimento dessas tendências permite que a prática docente seja reflexiva, crítica e eficaz. Como nos instrui Zabala: “Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva.” (ZABALA, 1998, p. 16).

Nos capítulos que tratam dos tempos de construção educativa, foi possível identificar certo hibridismo nos procedimentos, como se cada sujeito pertencesse a duas ou mais

correntes de pensamento ou de atuação. Como dito anteriormente, as práticas e os contextos são diversificados, adotando uma certa maleabilidade no fazer cotidiano.

Um procedimento interessante apareceu nos discursos de alguns dos professores pesquisados. Trata-se da intenção clara em preparar seus alunos para a atividade docente. Essa intenção origina-se no diagnóstico de que há uma diferenciação primordial entre o fazer artístico e o olhar docente. Sempre houve na cidade a iniciação à docência em caráter livre, não formalizado. Porém, como fora comentado ao longo da pesquisa, muitos artistas se sentiam insuficientemente preparados para a prática pedagógica. Talvez por perceberem suas especificidades, seu comprometimento com o outro, sua responsabilidade social. Decorre daí a necessidade de uma formação continuada.

Esse tema foi a minha motivação principal ao buscar o curso de extensão *Pedagogia do Movimento*, em 2006, e, posteriormente, a graduação em Dança. A Educação exige habilidades para as quais não me sentia suficientemente preparada. Observei ao longo da pesquisa que já tenho mais familiaridade com alguns aspectos da Didática. Porém, ainda não tenho a mesma familiaridade com aspectos da Pesquisa em Arte. Desde a formatação adequada em normas da ABNT até a seleção de material, a escolha metodológica e outros, meu fazer-pesquisadora foi um processo árduo.

Fazendo um retrospecto da minha trajetória no curso, devo apontar uma forte aproximação dela com o Trabalho de Conclusão do Curso. Em primeiro lugar, o tema relacionado à Didática do Ensino foi o que me trouxe para a UFMG. Em seguida, uma das muitas perguntas trazidas pela Professora Ana Cristina Carvalho Pereira, na disciplina Corpo e Sociedade, foi: “Em qual matriz epistemológica foi inspirado o modelo de aprendizagem que estamos usando?” A professora, no nosso primeiro período, na aula introdutória, trouxe essa problematização que ficou latente por muitos semestres.

No terceiro período, a Professora Mônica Yumi Jinzenji, da FaE, encerrou a disciplina de Psicologia da Educação com um diagnóstico: “Seu modelo de aula é behaviorista”. Foi um choque perceber que, apesar de tantos esforços para me atualizar, ainda estava reproduzindo o modelo absorvido na minha formação artística. Mas ela me tranquilizou logo após o choque: “Não se preocupe, porque os modelos funcionam sempre nas situações adequadas, para as finalidades previstas”.

Cito ainda neste trabalho as professoras Gabriela Christófaro e Adla Teixeira, por adotarem o livro referência desta pesquisa, a Mizukami (1986), o que foi decisório para a escolha da minha abordagem metodológica.

As duas pesquisas que desenvolvi ao longo do curso foram trazidas para alimentar esse diálogo: *O ensino da dança no contexto da formação livre em Belo Horizonte* e *Mapeamento do ensino de dança nas escolas de educação básica de Belo Horizonte, a partir da LDB nº 9.394/96*. A primeira surgiu no segundo período, dentro de duas disciplinas, Pesquisa em Arte: Dança e Dança no Brasil. A segunda surgiu no sexto período, na disciplina de Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I. Ambas as pesquisas foram apresentadas sob a forma de pôster no 8º COPEHE, anteriormente citado, em agosto de 2015.

Enfim, todos esses assuntos se interligaram para compor o tema desta pesquisa. Como diz Hissa, citando Gonçalo M. Tavares: “Tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas” (TAVARES, 2006, *apud* HISSA, 2013, p. 127). Portanto, os assuntos trazidos refletem a minha trajetória pessoal no curso.

Retomando aqui a questão abordada pela Professora Mônica Yumi Jinzenji, nesta pesquisa foi fundamental detectar que, em se tratando de educação, nenhum modelo pareceu obsoleto o suficiente para ser descartado, nem mesmo o mais tradicional deles. O resultado prático das ações formativas analisadas corrobora a afirmativa. É evidente que as circunstâncias determinam novas situações de ensino-aprendizagem, mas, como alguns dos próprios sujeitos analisados relataram em suas vivências, na bibliografia utilizada, os procedimentos tradicionais os levaram a pesquisar novas formas de fazer, contribuindo assim para o enriquecimento do campo. A transmissão pela tradição sempre estará presente, porque essa tradição é constantemente renovada. Ninguém copia ninguém. As pessoas se inspiram em alguém, fundamentam-se em alguém, mas o caminho é pessoal. Nesse sentido, a metodologia é individual, sendo, dentre muitas, uma maneira de apropriação de experiências.

Observei na pesquisa que sempre haverá espaço para todos os fazeres e saberes, o formal e o informal, o acadêmico e o tradicional. Como defendem Deleuze e Guattari, “[...] as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8). Os modelos epistemológicos já estabelecidos não rejeitam a adoção de novas abordagens; ao contrário, as elaborações educacionais continuam se sucedendo, numa dinâmica flexível.

Outro ponto observado foi o distanciamento existente entre uma concepção ideal de ensino-aprendizagem e a aplicação possível. Há uma série de fatores envolvidos na prática educativa que não possibilitam uma concepção purista, idealizada. Podem ser citados: o número de alunos em sala de aula, o espaço destinado para as aulas, as relações interpessoais,

a estrutura da escola, o material didático disponível, a formação do docente, entre outros fatores. Assim, muitas vezes os objetivos do ensino encontram obstáculos que levam a uma adaptação da prática ao contexto real.

O curso de Graduação em Dança, modalidade Licenciatura, da UFMG tornou-se ele próprio um objeto de estudo, através de análise do seu Projeto Pedagógico. Como os discentes estão sendo preparados? Qual é a concepção de educação que fundamenta o curso? Quais são as aproximações entre o PP e a realidade em sala de aula? Essas e outras questões estimulariam um debate para a constante adaptação dos propósitos do curso à realidade observada na prática. De fato, frente à elaboração da BNCC, o Projeto Pedagógico poderá sofrer alterações para ajustá-lo a uma nova realidade.

Quando se tratou de examinar documentos oficiais como os PCN, o distanciamento entre a concepção ideal e sua realização ficou evidente. Ainda não temos em Belo Horizonte o ensino de Dança na Educação Básica de forma efetiva e universalizada. Uma das questões apontadas pela pesquisa diz respeito à impossibilidade de se analisar a prática pedagógica no contexto amplo da escola formal, com algumas exceções. Poucas escolas oferecem de fato a dança como um componente curricular da Arte. Essa análise tornar-se-ia um estudo de caso, num contexto restrito e pontual. Por isso, só foi possível falar dos obstáculos que a dança vem enfrentando para se consolidar como campo de conhecimento autônomo e traçar expectativas para o futuro.

Minha vida é contar histórias. Meu fazer docente é convencer as pessoas do valor que têm as nossas histórias. Tive, ao longo de mais de trinta anos de docência em cursos livres, alguns alunos em quem (espero!) consegui semear o amor e o respeito pela dança que fazem. Acredito que essa seja a grande missão do docente. Ali reside o seu papel transformador de um contexto social, pois é formador de seres humanos sensíveis, criativos e participativos.

Por fim, ficou uma profunda questão que me levou a refletir sobre todo o meu próprio processo discente-docente. Nas palavras de Zabala:

Nós, os professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm e intervir para que sejam o mais benéficas possível para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas. (ZABALA, 1998, p. 28-29)

Pode parecer que temos duas opções, mas a docência é um compromisso com a vida. Portanto, só há uma resposta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Jr., José Simões. *O estágio curricular e a formação do artista docente*. Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE. 6. São Paulo, 2006.
Disponível em:
<http://www.portalabrace.org/memoria/vicongressopedagogia.htm>
Acesso em: 30/11/2015
- ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Klauss Vianna: abrindo caminhos*. Livro 3. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais
_____. *Dulce Beltrão: o sentimento em dança*. Livro 4. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724: Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Título original: *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília, 1996
_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. *Marilene Martins: a dança moderna em Belo Horizonte*. Livro 6. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais
- Dança debate rumos. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 31 mar 2007. Caderno Cultura, p. 5
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (1980) Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1ª. ed.. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Título original: *Mille plateaux – capitalisme et schizophrénie*
- FRANÇA, Júnia Lessa *et al.* *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1987. (Coleção Aprender)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014
- HISSA, Cássio E. Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG, 2013
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. Ed. corr. e ampl. por Lisa Ullmann. Tradução de Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly R. de. *Teoria general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium, [1970?]

LIMA, Carla Andrea Silva. *Ana Lúcia de Carvalho: uma vida para a dança*. Livro 5. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais

MARQUES, Isabel A. *Corpo, dança e educação contemporânea*. Pro-Posições. Campinas. v. 9, nº 2 (26), p. 70-78, 1998

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. (1934-1935). In: *Sociologia e Antropologia*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, p. 399-422, 2003. Título original: *Les techniques du corps. Journal de Psychologie, XXXII, nº 3-4*, publicado posteriormente em *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF, 1966

MENCARELLI, Fernando Antônio et al. *Corpos Artísticos do Palácio das Artes: Trajetória e Movimentos*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Fundação Clóvis Salgado, 2006

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

REIS, Maria da Glória Ferreira. *Natália Lessa: desejo e prazer de dançar*. Livro 1. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais

_____. *Carlos Leite: tradição e modernidade*. Livro 2. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança*. 4ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. Coleção Ágere

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, Ano XXI, nº 53, p. 69-83, abr 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Belas Artes. *Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Dança*. Aprovado em reunião da Câmara de Graduação, pelo Parecer CG/342/2009. Versão 2013. Belo Horizonte, 2013

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antônio de. *A dança*. 2.ed. São Paulo: Siciliano, 1990

ZABALA, Antoni. *A prática educativa – como ensinar*. (1995) Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Título original: *La práctica educativa: como enseñar*

LISTA DE SITES

Acervo Klauss Vianna.
Disponível em: <http://www.klaussvianna.art.br>
Acesso em: outubro, 2015

Apresentação do curso de Dança da UFMG
Disponível em: www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/Apresentacao.pdf
Acesso em: outubro, 2015

Fundação CAPES
<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>
Acesso em: novembro, 2015

LIBÂNEO, José Carlos
Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728529T9>
Acesso em: outubro, 2015

Matriz Curricular do curso de Dança da UFMG
Disponível em: www.eba.ufmg.br/graduacao/Danca/MatrizCurricular.pdf
Acesso em: outubro, 2015

PIAGET, Jean
Disponível em: <http://unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>
Acesso em: outubro, 2015

Portal ABRACE
<http://portalabrace.org/memoria/vicongressopedagogia.htm>
Acesso em: novembro, 2015

Programa Escola Integrada
Disponível em:
http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaM_enuPortal&app=educacao&langptBR&pg=5564&tax=17919
Acesso em: novembro, 2015

Projeto de Lei nº 7.032/2010
Disponível em:
www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941
Acesso em: novembro, 2015

Projeto *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*
Disponível em: <http://www.cursoseeventos.ufmg.br/CAE/DetalharCae.aspx?CAE=4676>
Acesso em: outubro, 2015

ANEXO A

