

O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano

Gustavo de Oliveira Duarte*

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre o ensino da dança no espaço escolar, visando contribuir para a educação da sensibilidade dos alunos, enfatizando a dimensão sensível. Foi construída uma matriz teórica para fundamentar o desenvolvimento de experiências sensíveis em aulas de dança na Educação Física Escolar, a partir das áreas da Educação, Educação Física, Arte-educação e Dança. Abordou-se as relações entre conhecimento, experiência e dança no movimento humano a partir de um olhar estético, isto é, que contemple a vivência de experiências sensíveis no espaço escolar. Foi concluído que o planejamento e a organização das aulas, utilizando-se do meio e do confronto estéticos, arranjados pelo/a professor/a e construídos para e com os/as alunos/as, podem possibilitar o vivenciar de experiências sensíveis no dançar do espaço escolar. Destaca-se, também, o desenvolvimento do olhar estético-crítico do/a educador/a, de modo a propiciar espaços para a construção de “corpos disponíveis” e “abertos” para o dançar. Assim, o dançar da escola configura-se uma ação carregada de significados e sentidos compartilhados intersubjetivamente, orientados e mediados pelo professor na perspectiva de possibilitar vivências sensíveis, artísticas, estéticas.

Palavras-chave: Dança. Experiência Estética. Educação Física.

Dance in physical education: an aesthetic experience in body movement

Abstract

This abstract proposes to reflect about the teaching of dancing in the school environment, aiming to contribute for the education of the students sensibility, stressing the sensitive dimension. It was constructed a theoretical matrix to found the development of the sensitive experiences at the dance lessons in school physical education, upon the areas of education, physical education, art- education and dance. It was approached the relation between knowledge, experience and the dance into the human movement from an esthetic view, that is, to contemplate the living of sensitive experiences in the school environment. It was concluded that the lessons planning and the lessons organizations, utilizing the way and the esthetic confrontation, arranged by the teacher and constructed for and with the students, can make possible the living of the sensitive experiences in the dance of the school environment. It also stands out the development of the critic esthetic look of the educator, so that it can propitiate space to construct the “available bodies” and “openings” for the dance itself. So, therefore, the dance of the school figures out as an action full of meanings and senses intersubjectively shared, oriented and mediated by the teacher under the perspective of making possible the sensitive livings, artistic and esthetic.

Keywords: Dance. Esthetic Experience. Physical Education.

* Prof. de Educação Física - Centro Universitário Metodista IPA. Mestrado em Educação – UFSM/RS.

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a dança compreendendo-a como um processo estético-educativo capaz de propiciar a aquisição de conhecimento a partir de experiências sensíveis. O mesmo está fundamentado a partir da dissertação de Mestrado em Educação, realizada na UFSM/RS, em 2003, sob a orientação da Profa. Dra. Ingrid Marianne Baecker, a partir de autores das áreas da Educação, Educação Física, Arte-educação e Educação Estética, os quais dão sustentação e apontam para uma educação do sentir dos alunos no espaço escolar.

Em virtude da atual conjuntura, chegamos à questão que nos levou à realização da pesquisa, na busca de esclarecer nossas dúvidas como educadores e aprofundar nossos conhecimentos e referenciais na instrumentalização do caminho profissional escolhido: qual a Matriz Teórica que poderia dar suporte ao desenvolvimento de experiências sensíveis em aulas de dança na Educação Física Escolar? Assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no sentido de fundamentar o desenvolvimento de experiências sensíveis em aulas de dança na Educação Física Escolar.

A partir da educação da sensibilidade¹ dos alunos acreditamos ser possível promover o processo criativo, a participação coletiva, a tomada de consciência, a autonomia e liberdade para poder escolher e atuar no seu contexto. A sensibilidade pode servir de base para a avaliação de situações, na medida em que “sentindo” a si mesmo e aos outros, cada um poderá tornar-se sujeito de suas decisões, expressões e ações em relação a um coletivo. A dança como um elemento pertencente à Cultura de Movimento², desenvolvida a partir das sensações, percepções e emoções dos alunos, pode ser compreendida como um processo de auto-conhecimento, conhecimento do mundo e suas complexas relações, configurando-se como um fenômeno histórico-social de caráter educativo.

A compreensão do conhecimento

A compreensão de conhecimento na dança refere-se ao conhecimento sensível do sujeito, isto é, suas capacidades de sentir e perceber a realidade que o cerca através das experiências de movimento que vivencia, a partir do seu mundo vivido e das relações sociais que estabelece consigo mesmo, com os demais sujeitos e com o meio e/ou contexto onde está inserido e externá-las em seu interagir. Como afirma Duarte Jr. (1988), os conhecimentos pertinentes à sensibilidade artística, e sobretudo aos próprios valores estéticos da educação, sofrem e lutam contra a hegemonia da fragmentação difundida na sociedade industrial e da formação de especialistas, contra a força do poder econômico, sobretudo em uma sociedade dividida em classes e ameaçada sob o poder das armas. O autor destaca que o processo de conhecimento se dá na consciência humana a partir de significações simbólicas, através da palavra e do símbolo

O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano

(signo). Entre a dimensão vivida e a dimensão simbólica, são as capacidades do sentir simbolicamente que permeiam a aquisição da razão entre pensamento e linguagem.

O conhecimento, orientado em uma perspectiva artístico-educativa, deve possibilitar a interpretação, a representação, a construção e a desconstrução de formas de movimento na dança, as quais podem ampliar a sensibilidade estética. Ainda para o mesmo autor, os sentimentos e a emoção contidos nas artes permite perceber, conhecer e ressignificar novos valores, obtendo-se e construindo-se outros conhecimentos.

Neste sentido, consideramos experiências sensíveis na dança da Escola como experiências de movimento capazes de, pelo meio e confronto estéticos, promover o desvelamento e a compreensão crítica da interioridade dos alunos, ou seja, de seu mundo sensível. A experiência sensível no dançar dos alunos no espaço escolar está relacionada ao processo estético-artístico e/ou artístico-educativo dos alunos no seu “se-movimentar”, isto é, no expressar da sensibilidade e na corporeificação de seu mundo interior. A corporeificação pode construir uma base para ações com o objetivo de transformação social onde o sujeito está inserido, seu meio, seu contexto.

Educação e conhecimento

Um dos pontos ao qual o processo educativo, visto sob a ótica da perspectiva freiriana, deveria centrar-se, seria para a autenticidade. Autenticidade do aluno e do professor, ou dos educandos-educadores e dos educadores-educandos, respectivamente, envolvidos num processo progressivo e flexível, tomando sua comunidade e contexto como ponto de partida para a implementação de ações e possibilidades de intervenção.

Paulo Freire aponta para uma educação libertadora dos homens como sujeitos de sua história, como participantes ativos capazes de intervir e construir saberes e conhecimentos em prol de sua autonomia, admitindo a educação como uma verdadeira ação política. Desta forma, impedir-se-ia o homem de atuar e desfrutar sua vocação ontológica de ser sujeito, a sua vocação para ser mais³.

Ao refletir sobre uma concepção de educação e conhecimento que possibilite contemplar a dimensão sensível em práticas pedagógicas, podemos compreender o próprio ato educativo como uma atividade estética (DUARTE JR, 1988), onde a aquisição e compreensão do conhecimento se dá em um processo através da tomada de consciência da dimensão simbólica dos seres humanos, isto é, de suas capacidades de atribuir significados e interpretá-los em diferentes contextos. O conhecimento apreendido, nesta direção, é internalizado pela capacidade de simbolizar dos alunos, ou seja, através de suas capacidades de sentir sensações e sentimentos despertados e vivenciados por meio de

Gustavo de O. Duarte

experiências estéticas.

Educação física e conhecimento

Kunz (1999), ao referir-se sobre sua proposta crítico-emancipatória na Educação Física escolar, abordando temas como esclarecimento e emancipação humana, afirma que os educadores vivem um paradoxo na atualidade: a Escola, ao mesmo tempo, ao configurar-se como um espaço de difusão e construção de um esclarecimento organizado⁴, acaba limitando, com sua estrutura, os próprios educadores em suas ações, que sentem-se impotentes nesta difícil tarefa. Nesta perspectiva, o autor destaca que

A escola quer que o aluno tenha acesso ao conhecimento científico. Mas, se este conhecimento/esclarecimento for possibilitado apenas pelo modelo das ciências empírico-analíticas, este só poderá ocorrer num processo mecânico-causal, sendo que outras formas de esclarecimento como a analogia, a mimesis, a interpretação de símbolos, etc., não têm chance de serem confrontados (ibid., 1999, p. 37).

O autor, ao abordar a questão da subjetividade, a compreende “[...] como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre ‘um ser social’ e um ‘ser individual’” (KUNZ, 1999, p. 103).

A história de vida do(a) aluno(a) é, muitas vezes, desconhecida para a maioria dos educadores e logicamente afloram na Escola, sobretudo nas aulas de Educação Física, pela sua própria natureza em relação às demais disciplinas, proporcionando um maior contato e aproximação, contribuindo no estreitamento das relações interpessoais. Neste sentido, cabe aos profissionais da Educação compreender o ser humano na sua complexidade e provisoriedade de consciência, no seu processo de desenvolvimento individual e social, na capacidade de construir-se ao longo de um processo de vida interagindo em suas relações na coletividade.

Nossa compreensão de aula, norteadada pela ação, consciente e construída do sujeito sensível que aqui nos referimos, fundamenta-se pela Teoria do “Se - movimentar” e pelas Concepções de Aulas Abertas. Porque a primeira se refere a um ser humano que é sujeito em seu movimentar-se (nas suas ações de situações de movimento) e vem ao encontro do que entendemos por sujeito sensível. A segunda porque trata de método de ensino que permite a participação do(a) aluno(a) como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, o que contempla suas experiências, história de vida e sensibilidade.

Em relação ao planejamento das aulas nesta perspectiva, para que os alunos construam-se como sujeitos de seus movimentos, alguns princípios,

O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano

segundo o autor, devem ser considerados. Os “arranjos” / situações organizados pelo professor nas aulas devem permitir intervenções e interferências dos alunos, uma vez que “[...] o arranjo deve ser deixado aberto para respostas diferentes, mas individualmente válidas” (p. 43).

Cabe ao professor, neste caminho, orientar e encorajar os alunos em ações com sentido, não limitando a vivência dos mesmos com prescrições obrigatórias, mas promover que o aluno descubra por si próprio as melhores condições do seu movimentar-se. Desta forma, Trebels (1998) esclarece que “[...] ao se recusar a dizer como fazer corretamente, ele assegura ao aluno a chance de desenvolver para si próprio evidências para o certo e o adequado” (p. 46).

Esta concepção de ensino “abre” maiores espaços, diferentemente do ensino tradicional, onde o professor determina todos os momentos da aula (ensino fechado), para um “ouvir a voz do aluno”, valorizando suas contribuições e considerações, onde o mesmo deve construir-se sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

A aquisição do conhecimento pode ampliar sua capacidade interpretativa e reflexiva dos fatos, acontecimentos e fenômenos que os rodeiam os movimentos da sociedade atual. A experiência estética - a experiência dos sentidos dos alunos, concretizar-se-ia nesta ampliação da capacidade reflexiva e interpretativa dos fatos, dos movimentos, sensações e sentimentos dos alunos no momento da construção da sua dança, do seu dançar.

A dança na educação física escolar

Ao referirmo-nos à dança escolar, “da escola”, a compreendemos como “o dançar” no espaço escolar: como verbo, como processo, onde o(a) aluno(a), em busca de construir-se sujeito, atua, interage, constrói e modifica a sua dança, envolvido numa experiência estética com os demais colegas e mediados/orientados pelo professor. O “dançar”, em relação aos alunos, configura-se como uma dança construída, para eles/as e com eles/as, de acordo em sua realidade e necessidades, anseios e desejos, por meio da intensificação dos processos do sentir.

Pacheco (1999), aponta os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar o ensino e a situação/papel da dança na Educação Física brasileira a partir de estudos de especialistas, autores e pesquisadores acerca do assunto. Dentre os principais problemas enfrentados pelo ensino de dança através da Educação Física escolar, encontrou-se a falta de preparo e conhecimento dos professores de Educação Física ao desenvolverem o conteúdo dança na escola e a questão do sexismo, ou seja, o preconceito e a dificuldade da participação masculina em atividades rítmicas e/ou dançantes.

Se um dos problemas é a falta de “preparo” dos professores de Educação Física ao trabalharem com dança, é preciso ir à origem da questão, ou seja, sua formação universitária. Foi concluído, na referida pesquisa, que a reduzida carga horária destinada ao estudo da dança não fornece conhecimentos e segurança necessários para o seu eficiente ensino. Ainda a ênfase dada ao esporte na Educação Física Escolar, contribui para chamar mais atenção nas práticas escolares de conteúdos integrantes do processo de desportivização, limitando-o somente aos chamados esportes coletivos: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

Em relação ao segundo problema apontado, a autora afirma que o preconceito dos homens em relação à prática da dança ainda é grande. Também critica o fato dos professores usarem de danças “tipicamente masculinas” para chamar a atenção dos alunos à sua prática, desta forma estariam fortalecendo diferenças e aumentando ainda mais papéis fixos e ultrapassados, elevando estereótipos nocivos à formação e ao desenvolvimento das crianças. Neste sentido, esclarece que

Existe aí uma extrapolação que não pode proceder: ainda mais, podemos entender a participação dos homens em certas danças exatamente por reforçarem os estereótipos masculinos ao invés de representarem uma ruptura destes (PACHECO, 1999, p. 120).

No estudo de Feijo (1996), é contemplado um outro olhar e recorte da compreensão de dança em escolas: a “Corporeificação do Mundo Sensível” dos alunos como pressuposto educativo nas aulas de Educação Física através da chamada “Dança-experiência”⁵. Neste sentido, tanto professor e alunos participam do processo de experiência estética ao confrontarem-se com temas que ofereçam resistência ao meio, através do desenvolvimento da compreensão simbólica. Para Arnod (apud FEIJÓ 1996, p. 14):

[...] a estética é uma atitude, um modo particular de consciência, uma maneira de perceber algo. Cada ser humano tem seus próprios parâmetros de estética conforme sua cultura e sensibilidade, que na ação determinam sua forma de ser, sentir e julgar o mundo.

De acordo com Marques (1999), pelo menos três funções relevantes podemos destacar no ensino da dança num caráter educativo: como forma de conhecimento do “eu”, como experiência estética (que é considerada pela autora como uma forma de conhecimento) e como expressão do ser humano. A autora aponta o caminho da Arte-Educação para o desenvolvimento de um trabalho realmente sério e comprometido nas escolas brasileiras, onde na maioria das vezes, o entendimento de dança ou Arte não passa das “festinhas de final de ano” ou de avaliações extremamente quantificadas, resumindo-se somente ao nível técnico, em busca da performance e do agrado ao gosto dos pais. Introduz

O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano

ainda, o termo de “artista-docente” para o professor de escola que se propõe a trabalhar nos campos da Arte e/ou dança, unindo conhecimentos criativos e sensíveis (leitura da realidade) a saberes didático-metodológicos imprescindíveis a qualquer docente.

Para Batalha, (sd.), o caminho da Arte é também delineado quando a autora concebe a dança como um “jogo de arte” : o antes e o depois devem ser valorizados num verdadeiro ato de comunicar expressar.

A experiência no movimento humano

A experiência é aqui compreendida como um pressuposto para a aprendizagem, “[...] como um meio de conhecimento, como um produto acumulado e ao mesmo tempo como um processo acompanhando a vida” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 80).

Para Duarte Jr. (1988), as experiências dos seres humanos só são significativas quando forem vividas, onde a aquisição da razão humana perpassa por processos reflexivos das sensações e emoções. Afirma que “[...] aprender significa preservar uma experiência para utilizá-la no futuro” (p. 31), onde o significado resultante deve possuir uma dimensão sentida (vivida) e simbolizada (refletida).

O dançar da escola, visto sob o prisma de aquisição e aprofundamento de conhecimento, através de experiências, deve despertar e propiciar, tendo como ponto de partida a sensibilidade dos alunos, processos de leitura e compreensão da realidade, interagindo e modificando o movimento da mesma, bem como aos próprios alunos. Tal experiência sensível deve possibilitar o entendimento e a consciência de quem dança e quem vê quem dança, orientados pelo professor.

As experiências sensíveis, planejadas para e com os alunos, devem ser organizadas e vivenciadas a partir da subjetividade dos alunos, sua maneira de ver o mundo, para, posteriormente, iniciar um diálogo entre as demais subjetividades do grupo. Desta forma os alunos têm a possibilidade de confirmar ou não a compreensão de conhecimentos de seu mundo sensível, o conhecimento de si e também conhecer e estabelecer relações com os demais colegas, confrontando-se, a partir de semelhanças e diferenças, iniciando o processo de tomada de consciência de si mesmo e na interação com os outros.

A educação estética

Para Höge⁶, estética se refere aos “[...] fundamentos de pensar e escrever explicitamente sobre o campo de estudo que diz respeito à beleza, às artes, ao receptor e ao artista” (p. 29). Desta forma, está baseada na experiência sensorial e significativa do humano como via de acesso à aquisição de

conhecimento. O mesmo autor cita-nos como referência a Estética de Baumgarter (1750 e 1758) como a “ciência da cognição sensível” (*Aesthetica*), e esclarece que a mesma atribuía uma maior importância aos “[...] sentidos como fundamentos dos juízos, que eram considerados como pertencendo ao domínio inferior do conhecimento” (p. 30).

Conforme Martildale (2000), o conceito de Estética aparece como “ciência da cognição sensível”. A idéia seria a de reunir e considerar duas vias de acesso ao conhecimento: a lógica e a estética.

Segundo Leontiev (2000), quando falamos de Educação Estética torna-se uma tarefa de caráter complexo, uma vez que a mesma não se reduz ao conhecimento nem à informação. A educação estética, por sua natureza e estrutura, não é parte integral da educação em geral, em função de seu método, propósitos e resultados pretendidos. Podemos destacar que ela parte em busca da totalidade no seu processo artístico-educativo, sua visão contemplaria a possibilidade de ampliação deste horizonte.

Em Werneck (1997), encontramos uma boa compreensão e contribuição das interfaces do campo da Arte com a Educação, especificamente na Educação Física. O trabalho aponta para uma reflexão da estética para a compreensão dos gestos na linguagem corporal lúdica, a partir de três concepções básicas: a) a teoria platônico-aristotélica de arte como imitação (na qual o artista reproduz apenas a aparência do objeto copiado, sem entender a essência das coisas que imita); b) o conceito estético hegeliano de arte como criação, (com a ênfase na subjetividade e na natureza ‘espiritual’ da arte); e c) o entendimento kantiano de arte como construção, como possibilidade de interação entre a subjetividade e a objetividade, entre a forma e o conteúdo na experiência estética.

a) O conceito Estético de Arte como Imitação – O conceito de belo nesta concepção, representa o mundo das idéias, a beleza era considerada imortal. “[...] a arte repousa na aparência sensível, na ilusão e no erro. Nesse sentido, os gestos corporais são restritos ao simples fazer mecânico, representando uma cópia – imperfeita – do mundo inteligível, um verdadeiro entrave à contemplação das idéias perfeitas e eternas” (WERNECK, p. 922). A arte apenas reproduz a aparência dos homens, a aparência do objeto construído, sem entender a essência das coisas que imita. Nesta concepção não há discussão sobre os projetos de dominação incutidos nos gestos, concebidos como meras repetições à serviço de determinados interesses.

b) O Conceito Estético de Arte como Criação - Esta concepção aborda o conceito de arte defendido por Rousseau, onde a mesma não significava uma descrição ou reprodução imitativa do mundo empírico, mas o transbordamento de emoções e de paixões. Os gestos “artísticos” buscavam retratar a essência subjetiva do universo humano, sufocada diante dos modernos princípios delineados

O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano

pela supremacia da razão (como critérios: certeza, exatidão e utilidade). As interpretações artísticas indicam o caráter subjetivo dos gestos, mas essa postura de negação aos fundamentos objetivos revela as fragilidades do discurso estético como pura criação, que também se coloca a serviço de projetos de dominação.

E finalmente, a autora apresenta e define sua posição em relação à Arte e à Estética sobre a linguagem dos gestos, a qual vem ao encontro de nosso entendimento sobre as contribuições da Experiência Estética no Movimento Humano, especialmente no Dançar da Escola.

c) O Conceito Estético de Arte como Construção – Constitui-se como um encontro entre a natureza e o homem, como um produto complexo na qual a obra humana se acrescenta à da natureza (KANT). Para esse autor, a dimensão estética da arte é um jogo. A obra do artista refere-se como um testemunho de um dado contexto histórico. A autora esclarece que

A experiência estética é, pois, aquilo que se concretiza numa inter-relação entre o sujeito e o objeto, ambos concebidos como parte constitutiva da realidade sociocultural mais ampla. A arte integra o processo dinâmico da própria vida, possibilitando-nos uma releitura crítica do significado dos gestos em determinado contexto de discurso. (WERNECK, 1997, p. 926)

A autora compreende o ser humano como uma unidade que caminha em busca de sua concretização através da sua raiz sensível, corpórea, simbólica, artística e lúdica, onde a estética, assumida como uma postura diante da vida, caracterizada pela consciência de sua dimensão crítica, permite a interpretação e internalização dos significados dos gestos.

As experiências sensíveis no dançar da escola

Para Duarte Jr., na experiência estética, “[...] o homem apreende o mundo de maneira total, sem a mediação parcializante dos conceitos lingüísticos” (1986, p. 56). O mesmo autor destaca ainda, apoiado na Arte-educação, o desenvolvimento de uma consciência estética, a qual significa “[...] uma capacidade crítica para não apenas submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial” (p. 73).

Nesta linha de pensamento, a experiência estética é concebida como fonte de conhecimento, de compreensão para os saberes e sua interpretação pelos sujeitos que dançam, sobretudo no espaço escolar. Pode-se trabalhar de forma reflexiva e crítica as manifestações de diferentes danças, compreendendo-as imersas em seus diferentes contextos, como academias, teatros, comemorações, etc. No campo educacional, a ênfase centra-se na importância do processo de experiência e comunicação (descoberta -

Gustavo de O. Duarte

experencia-ação - reflexão), ou seja, na interação entre os sujeitos envolvidos, professor e alunos, através das sensações e sentimentos experienciadas suscitadas pelas situações sensíveis, organizadas pelos arranjos e disposição dos meios.

Tal orientação escolhida configura-se em um caminho a partir de escolhas, temas e de situações significativas aos envolvidos, partindo do mundo de vida dos alunos, de suas próprias “coerências e contradições”. Se nos propomos a aprender a dançar no espaço escolar, em um espaço de “formação das gerações futuras”, isto deveria implicar todas as possibilidades possíveis, baseadas nas seguintes questões: “o que dançar? para quê dançar? E por que dançar?” (MARQUES, 1999). Neste prisma, os alunos poderiam pesquisar a história da dança, dos povos, dos países, as maneiras de comunicação e linguagem em diferentes espaços e épocas históricas (circos, óperas, festas, etc), produzir trabalhos para apreciação e divulgação na própria escola, para àqueles que não participam da dança tomarem acesso e promover um espaço de circulação de conhecimento, enfim, atuar e poder realizar processos significativos de aprendizagem.

Haselbach (1995) utiliza o conceito estético embasado e, ao mesmo tempo, para além do campo da arte, segundo ela, o estético “[...] se refere ao geral, não somente à arte, mas também a fenômenos triviais como processos de percepção, de realização, de comunicação e de interpretação” (p. 298). O aluno que dança, é considerado como sujeito da ação: aberto, sensível, criativo e crítico, onde as experiências passam por caminhos de incorporação interior e de reelaboração do vivenciado. Para Funke-Wieneke (1995), também da área da Educação Física, o termo Estético, no significado da Grécia Antiga, refere-se àquilo que se ocupa com os sentidos, esclarece que “[...] aithesis é o compreender sensível” (p. 311). Nesta ótica, a Educação Estética pode ser considerada como o cultivo da capacidade sensível, na construção do “dar a forma” prático e perceptivo.

O confronto e o meio estéticos na construção do dançar

O confronto se dará a partir da resistência oferecida pelos meios estéticos, na relação “interioridade X exterioridade” (na esfera do “eu” X a esfera do “outro e das coisas”). De acordo com as palavras de Haselbach (1995), o confronto se dará no “articular esteticamente”. Por exemplo: situações de contraste como rápido-lento; polarizar-constatar, relaxamento-contração; rápido-lento; pressa-calma, etc, que levem os alunos a desenvolver processos reflexivos, interpretativos e de se confrontar com situações que despertem suas sensações, posicionamentos e tomada de consciência, a partir da interação com os demais colegas.

Meio estético são todas as situações didático-metodológicas, os estímulos e os “arranjos” (o contexto e/ou “pano-de-fundo” da aula) organizados

O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano

pelo professor para o desenvolvimento da experiência estética, ou seja, do desenvolvimento e da educação da sensibilidade, da intensificação dos processos do sentir. Como exemplo, podemos citar: imagens, fotos, quadros, esculturas, textos, desenhos, filmes, histórias, etc.; situações problema ou desafiadoras, temas e tarefas a serem desenvolvidos, problematizados, contextualizados, criados, modificados, ressignificados e experienciados pelos alunos a partir da orientação do professor e dos demais alunos, através de relações estabelecidas.

Segundo Fritsch (1989) e Haselbach (1995), meio e confronto estéticos se dão, entre outras, em experiências de contraste e para Dantas (1999), a experiência estética repousa na pluralidade de sentidos suscitados.

Em relação à organização da aula de dança, é a figura do professor, que após seu conhecimento e compreensão das possibilidades educacionais da experiência estética, ou como afirma Campos (2002), após a construção do seu “olhar estético-expressivo”, pois ele também deverá estar aberto a mediar, orientar e “avaliar” as experiências estéticas no dançar dos alunos, que irá “arranjar” diferentes situações nas aulas, sejam elas em relação à exploração do espaço, em relação à utilização dos materiais, nos papéis desempenhados e nos graus de complexidade das situações experienciadas pelos alunos, isto é, na construção e condução de processos sensíveis acerca das experiências de movimento corporeificadas.

Considerações finais

Após a seleção e análise dos referenciais teóricos utilizados na presente pesquisa, aliado a nossa experiência na vivência e no ensino da dança, passamos neste momento, a “concluir”, provisoriamente, em relação à contribuição dos autores estudados, os limites e possibilidades da Experiência Estética / educação estética no dançar da Educação Física escolar.

Fritsch (1989) denuncia o excesso de objetividade das condições de vida cognitivista-instrumental apenas, a ênfase no produto, na comparação e competição desigual entre os sujeitos. Tal encaminhamento não pode, e não quer possibilitar tempo e reflexão para os processos do sentir, do refletir e questionar, visto que o domínio hegemônico da teorização e sistematização acaba por provocar a formação de subjetividades alienadas, abafadas, moldadas, privilegiadas a partir da fragmentação advinda do ensino conteudista. Haselbach (1995), também compartilha deste pensamento, ao afirmar que “[...] o sistema escolar acha correto dividir o ser humano em partes e ensinar cada uma dessas partes isoladamente ou treinar” (p. 301).

Outra limitação encontrada para uma práxis estética, refere-se à banalização do movimento disseminado pela mídia, pelos modismos e pelo consumismo implícitos na cultura de movimento de crianças e adolescentes sem que seja feita uma devida reflexão crítica sobre os mesmos e dada uma

Gustavo de O. Duarte

oportunidade de ampliação aos sentidos e significados das mesmas (regional, nacional, internacional, grupos específicos, etc).

O fator tempo também pode dificultar o processo de aprendizagem sensível dos alunos em relação à avaliação tradicional dos professores nas escolas e ao caráter imediatista dos alunos em “sair dançando na primeira aula”. Uma vez que os caminhos adotados nesta concepção de ensino para a construção de cenas dançantes através do confronto e dos meios estéticos, parte dos conhecimentos do mundo de vida dos e as experiências que eles trazem e são tematizadas em aula.

O movimento belo, propiciado pelas experiências estéticas, é o movimento construído e significativo para o aluno, onde a aquisição do conhecimento dar-se-á a partir de um tema ou de situações vivenciadas sensivelmente, exigindo sua capacidade de reflexão e interpretação, consigo mesmo e com os outros, por meio da relação interioridade e exterioridade.

Neste sentido, podemos concluir que, através de meios e do confronto estéticos, arranjados pelo professor e construídos para e com os alunos, é possível vivenciar experiências sensíveis na dança da escola, no dançar dos alunos, onde os mesmos possam corporeificar sua sensibilidade através da concretização de experiências e cenas dançantes. Destacamos também, a importância do desenvolvimento e construção do olhar estético-crítico do educador no planejamento das aulas, de modo a propiciar espaços para a construção de “corpos disponíveis” para o dançar, onde os alunos são compreendidos como sujeitos de seus movimentos, como seres dançantes.

Referências

BATALHA, A. P. **Dança para crianças**. Lisboa: Departamento de Dança, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, [19--].

CAMPOS, N. P. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1999.

DUARTE JR. J. F. **Por que arte-educação?** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

FEIJÓ, M. G. **A dança como conteúdo integrante da educação física escolar enquanto corporeificação de mundo sensível**. 1996. Dissertação (Mestrado) - CEFD/UFMS - Santa Maria, RS, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

FRITSCH, U. Ästhetische Erzielung: der körper Als Ausdruckorgan. In.: _____. **Sportpädagogik**: Zeitschrift für Sport, Spiel - und Bewegungserziehung. Seelze: Friedrich Verlag, 1989: Heft 5/. (texto traduzido).

FRÓIS, J. P.; MARQUES, E.; GONÇALVES, M. R. A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In.: **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FUNKE-WIENEKE, J. Kreativität unde ästhetische Sselbsterziehung. In.: PAWELKE, R. **Neue Sportkultur**. Lichtenau: AOL, 1995. p. 311-316.

GONCALVES, M. A. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas, Papirus, 1994.

HASELBACH, B. Ästhetische Erzielung els beispiel der integration von tanz und bildender kunst. In.: PAWELKE, R. **Neue Sportkultur**. Lichtenau: AOL, 1995, p. 298-304.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

HÖGE, H. Estética experimental: origens, experiências e aplicações. In.: FRÓIS. (Coord). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LEONTIEV, D. Funções da arte e educação estética. In.: FRÓIS. (Coord). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINDALE, C. Estética e cognição. In.: FRÓIS. (Coord). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PACHECO, A. J. P. A dança na educação física: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 1.

TREBELS, A. H. Aprender a movimentar-se: pontos referenciais para uma teoria pedagógica do se-movimentar. In.: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM "PEDAGOGIA DO ESPORTE" – funções, tendências e propostas para a Educação Física Escolar, 1998, Santa Maria. **Anais ...** Santa Maria: UFSM, 1998. p. 31-49.

WERNECK, C. O papel da estética na linguagem corporal lúdica. In: CONBRACE,

Gustavo de O. Duarte

1., 1997, **Anais...**

Notas

¹ Estas autoras ao se referir ao trabalho da educação em relação à dimensão sensível utilizam-se dos seguintes termos: educação da sensibilidade, educação dos sentidos e educação do sentir (CAMPOS, 2002; DANTAS, 1999).

² Refere-se a "(...) todas as atividades do Movimento Humano, tanto esporte, como atividade extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte), e que pertencem ao mundo do 'movimentar-se' humano, o que o Homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, as resistências que se oferecem a estas condutas e ações" (DIETRICH/LANDAU apud Feijó, 1996, p.03 – de texto traduzido).

³ Refere-se à compreensão de homem consciente como um ser inconcluso, envolvido num permanente movimento de busca da sua humanização na comunhão das relações de sua existência (FREIRE, 1987).

⁴ É aquele esclarecimento capaz de conduzir os alunos à uma prática pedagógica emancipatória. Está pautado no constante exercício da reflexão comunicativa e da crítica, no "saber pensar" e no "aprender a aprender", (baseado em DEMO 1994) visto que o ensino, em relação à prática dos professores, procura evitar a mera reprodução ou incorporação de informações para construir conhecimentos. "(...) somente com esta forma de esclarecimento se pode intencionar a emancipação humana e social, significando a superação das dependências e da menoridade" (KUNZ, 1999, p.38).

⁵ A autora destaca que a Dança-experiência "(...) deve proporcionar a aprendizagem ao aluno de sentir na corporeificação de seus movimentos e do espaço ao dançar sua sensibilidade (mundo interior)" (p.55). O trabalho sugere ainda três experiências básicas de movimento como procedimentos pedagógicos possibilitadores de experiências do mundo sensível: improvisação, interpretação e concretização de experiências.

⁶ A partir da obra "Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares" de FRÓIS (coord), 2000, são apresentadas as idéias dos autores HÖGE; MARTINDALE e LEONTIEV, as quais vêm ao encontro da temática deste artigo (In.: FRÓIS et al. 2000),

Correspondência

Gustavo de Oliveira Duarte - Av. Cristóvão Colombo, 724/08 - Bairro Floresta - POA/RS.

E-mail: gustavo.duarte@ipametodista.edu.br

Recebido em 19 de abril de 2006

Aprovado em 16 de dezembro de 2006