

A DANÇA NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇAS MIDIÁTICAS SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Renato Ribeiro Rodrigues¹

RESUMO: A educação brasileira nos últimos anos tem assumido compromissos e responsabilidades sociais que vão além do processo de escolarização. Repensada em função da demanda organizativa da sociedade complexa no capitalismo contemporâneo onde a garantia e o direito ao conhecimento constitui-se num campo de disputas e tensões. Nas propostas apresentadas de implantação e implementação de diversos projetos da escola pública de tempo integral, observamos que a reformulação de tempos, espaços e de ensino-aprendizagem escolar busca contemplar o desenvolvimento de atividades para além dos componentes curriculares tradicionais, sobretudo nos campos artístico-cultural e esportivo-corporal. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma breve discussão sobre o ensino da dança no contexto escolar da escola pública de tempo integral, entendida como espaço formal e institucional de ensino. Especificamente, apresenta uma análise sobre os limites e possibilidades do trabalho docente no trato pedagógico de danças veiculadas pela mídia, compreendendo-as como manifestações da realidade social passíveis de serem consideradas e discutidas nas aulas de dança, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Compreendendo as danças midiáticas como práticas sociais e/ou formas de conhecimento pré-existent em dança que se articula com os conteúdos próprios dessa linguagem artístico-cultural específica, o estudo aponta para avanços e transformações quando estas são problematizadas na escola a partir dessa teoria pedagógica. Nesse sentido, a dança como conhecimento sócio-histórico-cultural, comunicação não verbal, linguagem estética e artística tem um salto qualitativo e passa a ser compreendida, vivenciada e produzida de forma contextualizada, crítica e significativa nessa tentativa de se articular uma concepção do sujeito que dança e que por ela tem possibilidades de ação concreta e transformação social, por caminhos e possibilidades de seu ensino no espaço formal institucionalizado.

Palavras-chave: Dança. Educação. Escola de Tempo Integral.

¹ Licenciado em Educação Física. Aluno da 27ª Turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. Professor de Dança na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Contato: rt3visao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, sob a égide de uma condição neoliberal, globalizada, de reestruturação produtiva e crescente desenvolvimento tecnológico observa-se a implantação e implementação de uma série de ajustes estruturais e setoriais nos países latino-americanos a partir da década de 1970, sobretudo no Brasil. A partir dos anos de 1990, articulam-se diretamente ao processo de intensificação reformista econômica, social e política correlacionando ainda às condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas advindas, sobretudo de empréstimos dos organismos multilaterais de financiamento.

Nesse cenário na tentativa de desenvolver e integrar o Estado nacional ao modo de produção, a educação também se tornou alvo de reformas sob a justificativa da falta de qualidade e de produtividade. Continuando uma orientação por teorias pedagógicas, observa-se uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” na compreensão da oferta de educação de qualidade como serviço essencial básico². É notória uma série de contradições que traduzem a busca pela manutenção das condições favoráveis mínimas de estabilidade econômica, política e social decorrente desses ajustes estruturais e setoriais nos países em desenvolvimento, onde a apreensão do conhecimento não se torna necessariamente mais a centralidade do processo educativo (DUARTE, 2010).

As reformas e ajustes educacionais se voltam especificamente para a estrutura, organização e funcionamento dos sistemas de ensino e se materializam, no contexto da educação básica, nas unidades escolares. Essas ações têm orientado processos educacionais que incentivam a avaliação em larga escala e dado um direcionamento mais técnico, por exemplo, e apresentam-se como argumento no enfrentamento da baixa produtividade e do rendimento escolar:

Na década de 1990, os projetos financiados para o ensino fundamental brasileiro, pelo Banco Mundial, objetivaram enfrentar o fracasso escolar, interpretando como identificador de ineficiência e falta de qualidade. Os componentes ou programas de ação dos projetos financiados para o ensino fundamental priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência, a qualidade, a produtividade e a racionalidade econômica. Dessa forma, subjacente à política de enfrentamento do fracasso escolar, verificamos, além dos critérios de

² O termo “serviço” para designar a categoria educação, tem como objetivo lembrar que na história da educação brasileira, mais precisamente quando o ideário europeu e cristão que veio com a chegada dos portugueses no Brasil, se expressava em ideias pedagógicas de cunho religioso, tendo os jesuítas como seus principais veiculadores num processo de aculturação, principalmente sob a cultura indígena. Mais tarde, em função do regime republicano, os ideais leigos chocam-se com os religiosos, obrigando os jesuítas a tomar novos rumos, passando a ter como foco a educação das elites. Percebe-se então que neste momento a Educação não se configura como um bem subjetivo e necessário para todo e qualquer cidadão, mas sim como um “serviço” oferecido para uma pequena parcela da sociedade (SAVIANI, 2011).

avaliação e de concorrência, os critérios de produtividade e racionalidade econômica (FIGUEIREDO, 2009, p. 1135-1136).

De acordo com Saviani (2011a), o trabalho do professor na fase da globalização neoliberal se rende às lógicas do mercado deixando-o à margem e seguindo à risca um modelo empresarial. O professor passa a ser visto como prestador de serviços, os alunos são os clientes e por consequência, dando continuidade à lógica das indústrias, a educação se torna um produto consumível, de qualidade variável e dependente de como esses prestadores de serviço produzem a mercadoria, com a ressalva de que todo e qualquer problema que ocorrer no processo de fabricação torna-se de responsabilidade imediata de quem está produzindo desconsiderando-se sua formação e as condições materiais de trabalho e da produção.

A educação brasileira ainda nos últimos anos tem assumido compromissos e responsabilidades sociais que vão além do processo de escolarização. Sua função primordial de proporcionar aos educandos o acesso ao conjunto de conhecimentos acumulados e sistematizados sócio-histórico-culturalmente, no domínio da língua materna enquanto fala, leitura e escrita e de apreensão de conceitos elementares em Literatura, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, História, Geografia e Arte, tem sido também reorientados para atender a outras demandas que no contexto atual, não se relacionam diretamente ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

A necessidade de ampliação de tempos e espaços de ensino-aprendizagem na concepção de educação integral e de tempo integral, por exemplo, surge nessa perspectiva. Em consonância com esses acontecimentos e na tentativa de se repensar o atendimento em educação e da própria instituição escolar, tem sido proposto políticas educacionais que se concretizam em programas, projetos e/ou ações articulados a um projeto nacional de educação. Porém, observa-se que cada vez mais e em decorrência de todo esse processo, que o trabalho e a atividade docente têm adquirido outros sentidos, significados num campo de tensões.

Nesse sentido, ao aumentar o tempo e proporcionar novos espaços para que a educação seja pensada em uma perspectiva de integralidade, faz-se necessário que a concepção estanque e obsoleta presente no sistema de ensino no Brasil seja superada, avançando assim para o que de fato seria uma educação integral, a qual pensada numa perspectiva ampliada do ato de educar, necessariamente deverá acontecer em tempo integral. Esta integralidade se constrói a partir de diferentes linguagens, situações e/ou condições de aprendizagem. Levar em consideração a formação a partir dos aspectos estéticos, culturais,

cognitivos, físicos, históricos e sociais se faz necessário, permitindo o diálogo entre as diferentes e variadas atividades, circunstâncias e linguagens utilizadas no contexto educacional.

Neste sentido, é necessário que além de tempos e espaços, também seja ampliado o entendimento da própria função da escola, pois o compromisso com a educação integral pressupõe, de acordo com Arroyo (2012), uma radicalidade, na medida em que repensar e reorganizar toda uma lógica em que vem sendo planejado o tempo-espaço, inclusive a própria estruturação e sequenciação de conteúdos, aprendizagens e avaliações:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos pra dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (p. 44-45).

Diante do que foi exposto, nota-se que uma perspectiva ampliada e significativa em educação integral, deve primar pela articulação entre os saberes, práticas e linguagens que são/estão inseridas no ambiente escolar. Ao se pensar no ensino da dança neste contexto, a recíproca é verdadeira, pois chamamos a atenção para uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos, relação a qual é expandida aos outros conhecimentos dentro de uma perspectiva integral de educação.

O Projeto da Escola de Tempo Integral no Brasil

Escapa à maioria dessas propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política...). Sem essa perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral (LIMONTA, 2012, p.125-126).

No Brasil, observamos que com o intenso crescimento urbano e industrial e as novas necessidades de processos de escolarização, a ideia de educação integral já se fazia presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Entendida sob a responsabilidade do Estado de organizá-la em cooperação com outras instituições sociais (especialmente a

família), defendida pelo educador Anísio Teixeira à luz das concepções do movimento da Escola Nova, os ideais contidos nesse documento convergiam para a universalização da escola pública, laica, gratuita e de qualidade, na centralidade da luta pelo processo de transformação da sociedade e na indissociabilidade entre vida e educação. Além desse documento outras correntes, como os Movimentos Anarquista e Integralista, também propunham a ideia de uma educação integral que contemplassem os educandos no pleno desenvolvimento físico, intelectual, cultural, social, moral e político (LUNKES, 2004; GOMES, 2009).

Essa concepção procurou se materializada na década de 1950, na figura de Anísio Teixeira com a proposição do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador. Esse projeto ainda se constitui enquanto marco referencial para uma proposta de educação integral e de propostas de escola pública de tempo integral que foram surgidas posteriormente, devido a sua concepção de estruturação e organização por espaços de ensino de conteúdos escolares (escolas-classe) e de outras atividades sociais, artísticas, recreativas, de educação física e oficinas de iniciação ao trabalho (escolas-parque). Na década de 1960, essa proposta foi expandida para Brasília num projeto mais audacioso em relação à infraestrutura arquitetônica e no número maior de atendimento aos alunos, passando a compor um projeto para seu sistema de ensino. Os Colégios Vocacionais nessa mesma década no estado de São Paulo constituíram outra proposta, porém atendendo ao ensino secundário³ compreendendo uma formação geral e profissionalizante em tempo integral.

No Rio Janeiro, em meados dos anos de 1980, Darcy Ribeiro retoma os ideais do pensamento de Anísio Teixeira e traz a proposição dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) com objetivo de ampliar a jornada escolar oferecendo aos estudantes atividades de lazer, promoção da saúde e cultura na articulação entre escola e comunidade. Os CIEP's se tornaram referência para o debate nacional sobre educação integral e escola pública de tempo integral no contexto das reformas educacionais, principalmente pelo projeto de construção do número significativo de escolas, pela viabilidade e real efetivação dos objetivos propostos, constituindo-se assim:

[...] uma tentativa de dar identidade à escola pública, conferindo à implantação da escola de tempo integral a possibilidade de evitar a evasão das crianças menos favorecidas do caos em que vivia a sociedade (LUNKES, 2004, p.8).

³ “O ensino secundário compreendia dois ciclos: ginásial com quatro anos de duração e colegial com o mínimo de três anos de duração, abrangendo os cursos técnicos.” (GOMES, 2009, p. 54).

Na mesma década o governo de São Paulo apresenta seu Programa de Formação Integral da Criança (Profic), ampliando o tempo de permanência dos alunos nas escolas. No início dos anos de 1990, no âmbito federal é proposto um programa de oferta de educação integral em tempo integral com caráter de instrução e proteção, conhecido como Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica). Este se caracterizou por um conjunto de ações básicas de caráter sócio-educativo promovido em atividades de caráter específico voltados para o desenvolvimento da criança e do adolescente em diferentes fases, que aconteciam em unidades de serviço chamadas de Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciac's) e que mais tarde se tornariam os Centros de Atendimento Integral à Criança (Caic's).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sob o movimento de globalização econômico-cultural do capitalismo e dos organismos internacionais, as reformas educacionais são intensificadas na busca da universalização da educação básica e trazem destaque para a discussão o projeto de educação integral e propostas de escola de tempo integral. Nesse momento, outras experiências de âmbito municipal se tornam notórias e se seguiram em Apucarana (PR), Belo Horizonte (MG) e Nova Iguaçu (RJ). Em Apucarana (PR), o Programa de Educação Integral buscava superar a concepção limitada de tempo integral, que só dizia respeito ao tempo em que o aluno permanecia na escola no atendimento aos seus aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos. Já em Belo Horizonte (MG), o Programa Escola Integrada, instituído como programa intersetorial, não só ampliava o período de permanência do aluno na escola, como também utilizava de outros espaços da cidade em centros educativos proporcionando diversas outras atividades e experiências. No projeto de Nova Iguaçu (RJ), a ideia de bairro escola e cidade educadora, compreendia também a utilização de vários espaços no desenvolvimento de um sujeito crítico, cidadão, autônomo e participativo.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), da prefeitura de São Paulo, durante a gestão de Marta Suplicy (2001-2004) é outra experiência ampla de educação em tempo integral no Brasil. Outras propostas se seguiram e tem se consolidado em diversos estados e municípios, porém referenciados a partir destes e/ou em consonância com as recentes orientações nacionais para a oferta de educação integral. O que tem sido apontado como política nacional de educação integral⁴ se afirma pelo Decreto nº 7.083/2010, ao instituir o

⁴ O Manual Operacional de Educação Integral do MEC/SEB (BRASIL, 2012), organizado conforme o Decreto nº 7.083/2010 estabelece os princípios da educação integral na compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática. A Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) retoma e valoriza a educação integral como possibilidade e avança para além

Programa Mais Educação. Este se constitui numa ação de ampliação do tempo de permanência do aluno da educação básica na escola, fomentada por recursos que se direcionam para a promoção de atividades socioeducativas, principalmente do contra turno escolar.

Se observarmos o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), sua última versão propõe a oferta de educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica, no atendimento de pelo menos vinte e cinco por cento do total de alunos, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar. No entanto, a dimensão desse projeto nacional de educação integral e de escola pública de tempo integral tem se esbarado em problemas históricos da escola pública brasileira, nas próprias condições materiais do trabalho docente e da infraestrutura desses espaços.

A educação nacional tem sido reformulada em função da qualidade do ensino numa sociedade complexa de capitalismo contemporâneo, onde se busca garantir o direito ao conhecimento num campo de disputa e tensão. Nas propostas apresentadas podemos observar ações de consolidação de um projeto de escola pública de tempo integral que em alguns momentos confunde-se como sinônimo e/ou educação integral. A escola tem sido organizada em momentos distintos, no desenvolvimento de atividades escolares tradicionais e para o reforço e/ou de recuperação escolar, ampliação de aprendizagens artístico-culturais e esportivo-corporais, de caráter socializador, profissionalizante e/ou de proteção social.

Considerando a concepção de “escola de acolhimento social” proposta por Libâneo (2012), observamos que o espaço escolar público historicamente já precarizado em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem tem se tornado predominantemente um lugar de assistência e de convivência social. Nessa perspectiva, ao ser ampliado sob o discurso de uma educação de qualidade enquanto projeto de educação integral e escola de tempo integral, corre-se o risco de estar atendendo meramente a urgências e necessidades sociais de permanência, cuidado e proteção de indivíduos.

Nesse sentido, diferente dos apontamentos atuais convém buscar um projeto de escola pública de tempo integral e de educação integral que permita o desenvolvimento de um sujeito ao mesmo tempo singular e universal. Como fruto do de um desenvolvimento histórico compreendido em uma totalidade da síntese de múltiplas determinações e ao mesmo tempo de

do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil. A Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

uma síntese individual em atos de criação. Uma verdadeira condição de humanização e que abarque em sua integralidade o desenvolvimento de uma individualidade livre e autoconsciente ou em outras palavras, que permita uma individualidade para-si (DUARTE, 1993).

Dança, Cultura e Sociedade

No início do capitalismo, a arte era vista como atividade não lucrativa, pois a sociedade dominante era extravagante em seus gastos de promoção e divertimento. Posteriormente, o capital possibilitou-lhe desenvolvimento, principalmente quando passa a ser vista como “embelezamento de sua vida privada ou apenas como um bom investimento” (FISCHER, 1987, p.61). Surgiriam assim relações entre mercado, arte, cultura e sociedade que anos mais tarde seriam problematizados pela Teoria Crítica da Sociedade na Escola de Frankfurt, nos estudos de pensadores como Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, definindo conceitos como *indústria cultural*⁵, no qual os bens culturais passam a serem adaptados ao consumo das massas num processo caracterizado pela padronização, massificação, alienação, reprodução e passividade de sujeitos entendidos como consumidores.

A arte não se isola da economia, política e/ou padrões sociais que atuam na sociedade. Por isso, a preferência em determinada sociedade, por formas e linguagens/técnicas estéticas e artísticas, dependem de fatores que surgem e desenvolvem-se, condicionadas por seu contexto sócio-histórico-cultural relacionando-se organicamente com a sociedade em que se produz, distribui e consome. Nesse sentido, a cultura encontra-se vinculada a relações de ordem diversas e por isso, há de se considerar que as formas artísticas também expressariam também ações políticas e sociais. A questão é que, a arte não se apresenta inatingível das relações com o mercado, pois, qualquer prática humana tem sido diretamente influenciada nesse contexto. Isso acabaria influenciando no processo de legitimação, como nos aponta Guarato (2010) ao afirmar que:

Uma das grandes inquietações que permeia a vida artística em dança é sua relação com o mercado. Existe forte resistência por parte dos intelectuais, pesquisadores, intérpretes e da crítica especializada em compreender e legitimar práticas dançantes vinculadas aos meios de comunicação em massa e a indústria cultural, a elas conferindo dignidade e respeito. Tal preconceito se origina da não percepção histórica das relações, extremamente variáveis, que envolvem produção de arte e mercado de arte. A polarização maniqueísta entre dança feita para as massas e a dança produzida para a

⁵ Em Adorno (1985), o termo também designa tanto uma modificação no sentido da arte, como a fusão do popular e do erudito em formas de comercialização. Além disso, refere-se à racionalidade da cultura com fins de dominação social no capitalismo.

crítica especializada não permite perceber a recente reivindicação dos artistas por “criar como lhe aprouver”: ela só surge após a instituição de relações predominantes de mercado (p.35).

Quando se fala na vinculação entre arte, comércio e mercado há uma compreensão que não mais se luta contra a noção capitalista de mercadoria, pois a mesma é (re)produzida hoje em quaisquer práticas humanas condicionadas a valores e/ou preços. Nesse sentido, a dança também é influenciada por essas relações e passa a ser veiculada em diferentes formatos. Por exemplo, exibida dentro de um contexto midiático no qual danças passam a serem veiculadas como produtos culturais de consumo rápida e eficaz, já não estão restritos aos espaços de lazer, mas acontecem onde são possíveis espaços de socialização e que, estes valores comerciais possam ser massificados.

Para Bergero (2006), as danças veiculadas pela mídia acabam caracterizadas como “*danças da moda*”, ou àquelas veiculadas e/ou reproduzidas pelos meios de comunicação de massa. São facilmente identificadas por sua origem estrangeira, sobretudo norte-americana, e/ou nacionais adaptadas com referência nas primeiras, decorrentes de grupos oriundos do mercado fonográfico que surgem e desaparecem num curto espaço de tempo. Estas, geralmente são difundidas pela televisão através dos programas de variedades e principalmente em *videoclips*. Esse tipo de comunicação imagética expresso em tecnologias audiovisuais é típico da cultura pós-moderna, fruto das sociedades industriais capitalistas avançadas, caracterizadas pelo notável desenvolvimento em automação e cibernética, o que lhes ocasionou um acúmulo de riquezas e mudanças na composição de classes sociais.

A presença da produção em série e a brevidade dos bens produzidos, adentraria o cotidiano das pessoas e exerceria influência nas relações sociais e na cultura. Por isso, as coreografias são estruturadas tendendo a certa padronização de movimentos, em partes do corpo específicas para que aconteça uma fácil assimilação. Para a autora nesse processo de massificação, a personalidade individual tende a um nível de inconsciência. Ideias, sentimentos e ações são convergidos para um único direcionamento e a vontade própria passa a significar parte de uma vontade uniforme e coletiva na qual há certa tradição estabelecida. Por isso um comportamento coletivo é assumido pelo indivíduo e como consequência, nas danças propostas pela mídia e por ela legitimadas, as limitações e distâncias entre os corpos diminuem, a individualidade característica das relações sociais tende a se dissipar e acontece certa permissividade de sentimentos e emoções da natureza humana.

Para Sborquia e Gallardo (2002), também perpassam relações existentes entre a indústria cultural e a dança no contexto midiático. Para eles, as mensagens veiculadas por

essas danças não são passíveis de ressignificação, pois, seus receptores são condicionados para uma absorção e consumo acrítico. Haveria certa passividade entre o receptor e a mensagem veiculada, onde o sujeito não teria condições de reflexão sobre as informações veiculadas. Apontam, por exemplo, para um processo de erotização infantil nas danças veiculadas pela televisão. Porém, sua análise tende a uma classificação de danças a partir de um cunho ético-moral, determinando a priori o que deveria ou não ser ensinado na escola, por exemplo.

Em Tomazzoni (2005), também ao propor uma análise das danças veiculadas pela mídia para além do discurso determinista da indústria cultural, chama a atenção para outro fenômeno. Para ele, danças de caráter popular que historicamente foram excluídas, apropriadas e/ou resignificadas dando lugar a modelos e padrões de movimentos e corpos, a partir das tecnologias de comunicação ganham espaço e outras possibilidades. O público passaria a conhecer o que antes era restrito, subjugado e/ou excluído, ganhando visibilidade para além do que socialmente seria aceito como “boa dança”. Possibilitando ainda condições de hibridismo dessas danças com os modelos hegemônicos pré-existentes, produzindo novas interpretações ou outras danças. Isso de certa forma traria uma maior acessibilidade e democratização de culturas, ao dar ao público outros olhares de diferentes danças.

Ao observar ou mesmo experimentar os passos dessas danças, o espectador também constrói a sua própria rede de interpretações, tanto ao deixar-se seduzir quanto ao estabelecer outro tipo de interação e até mesmo contrapor-se a elas (TOMAZZONI, 2005, p.48).

Já Guarato (2010), aponta que não são exclusivamente as mídias que provocam nos sujeitos a vontade de dançar, copiar e consumir o que é veiculado. Há uma aliança entre apelos mercadológicos e midiáticos, mas principalmente o reconhecimento de valores compartilhados. Em dança, é maior a assimilação porque se aproximam do conhecimento de mundo e do estilo de vida de “audiência”. Embora haja essa receptividade, o conteúdo veiculado nem sempre se faz estanque já que temos implícito um processo que envolve a receptividade do sujeito, os modos e significados de se dançar. Considerando a influências da mídia sobre a dança, entendemos que esta acontece e se constitui como uma prática social em diferentes espaços e momentos de socialização, porém não caímos no determinismo de uma absorção extremamente passiva, pois, tenderíamos a discussão restrita do que é recebido e desconsideraríamos os sujeitos em suas possibilidades.

A utilização desses produtos culturais teriam uma significância maior, se envoltos processos de apropriação, incorporação e (re)elaboração. Por isso, quando voltamos nossos

olhares para essas danças, não buscamos analisá-las sob um ponto de vista classificatório, categorizador e/ou moralista. Colocamo-las como possibilidades, pois, não deixam de ser saberes pré-existentes em dança e que dialogam com a realidade social dos educandos. Como produtos da cultura humana, nelas estão implícitos sentidos e significados próprios que precisam ser trabalhados na escola, a partir de um olhar analítico propositivo. Nesse trabalho sua discussão se dará a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani (2011b).

A Práxis da Dança no Contexto Escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica

As tendências pedagógicas baseiam-se em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos e vão de encontro ao momento histórico em que estão inseridas, influenciando diretamente nas práticas pedagógicas. A Pedagogia Histórico-Crítica em sua base filosófica, psicológica e didática discute a importância da escola e de certa forma traz uma reorganização do processo educativo. A educação interfere na sociedade contribuindo para a sua transformação e por levar em consideração a historicidade dos sujeitos e nessa concepção favorece o diálogo entre os pares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considera os interesses de ambos, bem como os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento de uma forma plena. Volta-se para uma educação transformadora partindo da realidade social (MARSIGLIA, 2011).

Embasada na filosofia da lógica dialética marxista pelo materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, busca a interpretação da realidade a partir da práxis, superando o senso comum pelo pensamento crítico-transformador. Nela, o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. O conhecimento é construído a partir da prática social dos homens e dos processos de transformação da natureza, além das interferências das organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc. E ao se compreender que o sujeito possui vivências e experiências corporais diversas e que a escola precisa estar sensível ao ensino de conteúdos de forma significativa, a dança ganha importância nesse contexto e na formação humana ao possibilitar experiências que proporcionem novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações transformadoras na sociedade.

A dança numa perspectiva educativa contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois, o movimento concebido de forma expressiva e comunicativa, permite ao sujeito compreender o mundo de maneira diferenciada. Na harmonia entre

movimento e dança, partindo da compreensão das qualidades desse movimento nas diversas formas de expressão e subjetividade, proporcionar-se-ia a integração entre conhecimentos cognitivos, habilidades criativas e a percepção de sensações. A dança pode propiciar a construção de experiências estéticas que passam pelo envolvimento do sensível, de sentimentos e opiniões. E na escola coexistiriam possibilidades de ensino, transmissão e produção artística em níveis científicos e intelectuais e por isso, a dança ganha espaço, importância e pode contribuir para uma educação transformadora. (BRASIL, 2012).

A partir da concepção de um ensino crítico-reflexivo, numa abordagem metodológica que entende as relações existentes entre arte, ensino e sociedade, seria possível o desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação, percepção e análise em dança enquanto conhecimento e linguagem, na condição de praticantes e/ou expectadores. Esse pensamento é expresso em Marques (2010, p.145) quando afirma que:

A proposta metodológica de Dança no Contexto permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade).

Porém conforme aponta Strazzacappa (2001), esse caminho não tem sido fácil. Existem problemas ainda não superados em relação à dança na escola. Dizem respeito aos objetivos e finalidades de seu ensino, quando voltados à ocupação do tempo ocioso ou seu caráter utilitarista, acessório e decorativo; sua sub-valorização, se comparada aos demais saberes escolares; ao tipo de dança ministrada, quando predomina-se apenas o ensino de uma técnica específica como balé; às metodologias de ensino, bem como as formas de abordagem dos conteúdos; o tipo de profissional responsável pelo ensino e sua formação técnica e/ou acadêmica; e por último, em relação ao trato com questões polêmicas que permeiam o universo da dança.

Em Gasparin (2005), observa-se uma proposta didática a partir de uma leitura da Pedagogia Histórico-Crítica. Nele o conhecimento é colocado como fato histórico e social e supõe sempre continuidades, rupturas, (re)elaborações, (re)incorporações, permanências e avanços. A partir de seus pressupostos elencados, acreditamos na possibilidade de um ensino significativo em dança, ao se pensar em conteúdos específicos de maneira contextualizada, envolvendo os educandos numa aprendizagem significativa do conhecimento em dança próximo à discussão proposta originalmente por Saviani (2011a). A partir dele, segue-se apontamentos para uma possível proposta de abordagem didático-metodológica no trato com as danças midiáticas no contexto escolar, sobretudo da escola pública de tempo integral onde

a dança aparece diretamente como componente curricular.

O primeiro passo, ou como *Prática Social Inicial*, o ponto de partida seria identificar o conhecimento prévio dos educandos. Através do diálogo, o professor anunciaria aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos, buscando perceber qual o nível de conhecimento inicial existente. Em se tratando das danças mídiáticas, seria o momento da apresentação inicial dos alunos sobre o conhecimento destes em dança de uma forma geral. Aquilo que conhecem, vivenciam e experienciam cotidianamente, dentro e fora da escola, sem quaisquer julgamentos e/ou preconceitos sobre estilos e/ou vivências. Um verdadeiro mapeamento geral daquilo que concebem, conhecem e/ou executam em diferentes espaços e momentos sociais.

Em seguida, pela *Problematização*, seriam elencadas as principais inquietações já presentes na prática social individual e coletiva, correlacionando sempre ao conteúdo proposto. Esses questionamentos, tornam-se perguntas norteadoras em diferentes dimensões e sob múltiplos olhares. Traça-se uma breve discussão desses problemas reais em suas relações com o conteúdo apresentado em dança, buscando razões pelas quais esse mesmo conteúdo deve e/ou precisa ser aprendido. Seria a exposição e o levantamento dos principais problemas apresentados em relação às danças da mídia, do próprio corpo na prática dessas danças em suas representações, idéias e imaginários. Problemas estes não findados em interesses imediatistas ou individuais dos sujeitos, mas elencados a partir de questões emergentes de necessidades sociais e coletivas. Questionamentos que passam pelo pensamento de gênero, sexualidade, papéis sociais e condição de classe, padronização, estandarização, fetichismo, conflitos e consensos entre culturas local e global, identidades, dentre outros.

O terceiro passo, ou pela *Instrumentalização*, seria propriamente o trabalho docente e dos educandos nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, utiliza-se de todos os recursos disponíveis e necessários para o exercício de mediação pedagógica. O professor apresenta elementos para que os alunos consigam apropriar-se do mesmo conhecimento num outro patamar. Aqui, tratam-se diretamente de práticas, vivências e experimentações que perpassariam pelas questões anteriormente elencadas. Fornecer elementos em dança a partir de seus conteúdos específicos, utilizando-se dos mesmos na compreensão real de toda problematização apresentada. O trabalho docente executado nessa etapa mantém relações diretas com a formação do professor, o domínio do conhecimento e sua capacidade de materialização da práxis.

Pela *Catarse*, entender-se-ia a teoria (re)aplicada à prática social. Uma nova postura manifesta pelo pensamento, mas correlacionada ao que antes era concebido. O sujeito é capaz

de argumentar sobre o que foi aprendido, segundo as dimensões do conteúdo estudado. Geralmente expressa como momento de avaliação, traduzindo o que foi apreendido até o momento nas dimensões em que se foi trabalhado. No trato com as danças midiáticas, seria o momento de discorrer sobre elas, tanto do ponto de vista verbal/conceitual como na forma de linguagem comunicativa em movimento. Relacionando informações e estabelecendo relações concretas, não caberia mais uma mera repetição mecânica em sua forma puramente imitativa. Aqui já seria possível falar em uma releitura consciente, já que o sujeito predispõe de condições para (re)significar sua prática social inicial.

Ao final, como *Prática Social Final*, refletiria um novo nível de desenvolvimento atual do aluno, assumindo uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Seria sua postura, compromisso, práticas, atitudes, disposições e/ou intenções em sala de aula e fora dela, reelaborados a partir de todo conhecimento apresentado e (re)significado. O aluno é capaz de intervenção, ação e proposição e intervenção e o mais importante é que nesse estágio consiga ser capaz de discernir e escolher conscientemente o que de fato será significativo para sua realidade. Dessa forma, consegue sozinho aplicar o conhecimento sem intervenção de outros, mesmo que trabalhe num coletivo. Correlacionamos aqui uma possibilidade de pré-existência de um bailarino-pesquisador-interprete.

Considerações Finais

No âmbito dos ajustes e reformas econômicas no contexto de uma sociedade capitalista neoliberal, globalizada e de reestruturação produtiva os professores são evocados nas reformas educacionais como agentes centrais de mudança e essa condição de permanente flexibilidade, competitividade e de busca pela qualificação profissional alicerçada num modelo estratégico e empresarial de competências produzem crises e tensões sobre a natureza e o trabalho docente. A função social da educação materializada nas instituições escolares tornam-se outras e isso acontece não só pela existência de problemas históricos ainda não resolvidos na educação brasileira como também na tentativa de ampliação do atendimento escolar com compromissos e responsabilidades sociais de assistencialismo, proteção e acolhimento social dos educandos nas unidades escolares, sob o discurso de uma educação integral em tempo integral escondendo meramente seu caráter socializador.

Um projeto audacioso, verdadeiramente público e de qualidade de escola de tempo integral na perspectiva de uma educação integral que seja efetivada por ações integradas é possível, urgente e necessário, mas vai além de uma reformulação político-estrutural. Compreende a análise de uma série de condicionantes e determinantes sociais, históricos,

culturais, políticos e econômicos em sua totalidade. Compreende também ressignificar o trabalho docente, os sentidos da educação e da escola e a construção de um projeto de sociedade diferente do modelo posto, que se volte para a emancipação de sujeitos, a transformação social e cidadã, o desenvolvimento de potencialidades e a autonomia do pensamento pela ação da práxis na articulação entre vida e trabalho enquanto prática criadora e de liberdade.

Numa tentativa de se articular todo esse contexto a uma concepção de sujeito que dança e que por ela tem possibilidades de ação concreta e transformação social, procuramos traçar caminhos e possibilidades de seu ensino no espaço formal institucionalizado, levando em consideração os pressupostos da educação integral, apontando no espaço escolar para algumas questões que ainda são emergentes e precisam ser aprofundadas em outras discussões. Para uma prática significativa da dança na escola, a partir do trato com as danças veiculadas pela mídia, procurou-se apresentar um entendimento destas como práticas sociais e formas de conhecimento pré-existentes em dança pelos estudantes, passíveis de serem consideradas e discutidas nas aulas numa perspectiva orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Buscou-se ao final apontar caminhos para um possível trato didático e pedagógico com as danças midiáticas. Levando em consideração realidades já vivenciadas e experienciadas pelos estudantes, sem quaisquer julgamentos e/ou hierarquizações referentes ao universo dancístico, mesmo que nele esteja presente as características de um mercado elitizado de dança, massificado pelo contexto popular midiático, acredita-se que por se fazerem presentes na sociedade, precisam ser discutidas e problematizadas, no sentido de empoderamento do sujeito para que haja transformação.

Cabe ao sujeito fazer suas escolhas, mas a escola tem seu papel fundamental na transmissão e mediação de saberes e conhecimentos. Na promoção das capacidades de leitura de mundo, mudança de realidades e potencialização de uma atitude reflexiva, consciente e ativa de seus alunos. Portanto, isso não pode ser negado e/ou omitido, devendo ser articulado entre os diferentes saberes, práticas e linguagens presentes no ambiente escolar, colaborando assim para a formação dos sujeitos, onde a dança se constitui como possibilidade a ser trabalhada na escola pública de tempo integral.

Referências

ADORNO, Theodor. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas In: _____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. MOLL, Jaqueline [et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012.

BERGERO, V. A. **Indústria cultural e dança**: superando cisões e reinventando humanidades na Educação Física. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

_____. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2012.

_____. **Projeto de Lei N. 8.035/2010**. Aprova o Plano de Educação Nacional para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

_____. **Dança na escola**: arte e ensino. Boletim Salto Para o Futuro da TV Escola. Brasília: Ministério da Educação. Ano XXII. Boletim 2. Abr. 2012. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf>>. Acesso em: 27 de out. 2014.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores associados, 1993

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M & DUARTE, N. **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010. p.33-49. Disponível em: http://www.culturacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=113

FIGUEIREDO, Ireni Marlene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.30, n.109, p.1123-1138, set./dez. 2009.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de Tempo Integral: Redimensionar o Tempo ou a Educação?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2009.

GUARATO, Rafael. **História e dança: um olhar sobre a cultura popular urbana – Uberlândia 1990/2009.** 2010. 226f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan-mar. 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.46/ p. 120-136/ Mai-Ago.** 2014.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança: arte e ensino.** 1ª Edição. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SBORQUIA, S. P. e GALLARDO, J. S. P. As Danças na Mídia e as Danças na Escola. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.105-118, jan. 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3ª Edição. Campinas, SP: Autores e Associados, 2011a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b. 137 p.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas: Papyrus, 2006.

TOMAZZONI, Airton. O zoológico dançante da TV: lacraias, cachorras, tigrões e outros bichos. In: **Lições de Dança 5**, p.39-53, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.