



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA – PPGD**

**CARINE NASCIMENTO DE ANDRADE**

**UMA ANÁLISE DO BALÉ CLÁSSICO COMO PRÁTICA  
COTIDIANA DE ENSINO EM CINCO ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR**

Salvador  
2011

**CARINE NASCIMENTO DE ANDRADE**

**UMA ANÁLISE DO BALÉ CLÁSSICO COMO PRÁTICA  
COTIDIANA DE ENSINO EM CINCO ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em dança.

Linha de Pesquisa: Estudo de Processos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lenira Peral Rengel.

Salvador  
2011

## Sistema de Bibliotecas da UFBA

Andrade, Carine.

Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em Salvador / Carine Andrade. - 2012.

76 f.

Inclui anexos.

Orientadora: Profª. Drª. Lenira Rengel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2011.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Balé (Dança) - Estudo e ensino. 3. Crianças. I. Rengel, Lenira. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 792.8207  
CDU - 792.8(07)

**CARINE NASCIMENTO DE ANDRADE**

**UMA ANÁLISE DO BALÉ CLÁSSICO COMO PRÁTICA  
COTIDIANA DE ENSINO EM CINCO ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em dança.

**Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Lenira Peral Rengel (orientadora)  
Universidade Federal da Bahia

---

Profª Drª Gilsamara Moura  
Universidade Federal da Bahia - PPGD

---

Prof. Dr. Fernando Antonio de Paula Passos  
Universidade Federal da Bahia – PPGAC

*Dedico esta dissertação a minha avó Maria Nascimento, (In memoriam – 2011), que com muita sabedoria e discernimento nunca me deixava sem uma palavra de conforto e aconselhamento.*

*“Para sempre em meu coração”*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por permitir a conclusão desta pesquisa.

A minha família, pela compreensão das ausências e pela paciência. Amo todos vocês! Em especial ao meu pai pelo apoio ao longo dessa jornada e a minha avó Maria ( em memória) pelas constantes orações.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Lenira Rengel pelo apoio, empenho, compreensão, discussões, correções e sugestões a pesquisa.

A Prof<sup>a</sup> Dra. Fabiana Dultra pelo acolhimento e apoio.

As colegas de mestrado Meireane Carvalho e Flaviana Xavier pela força.

Ao programa de Pós-Graduação em Dança por possibilitar a realização desta pesquisa.

A Escola de Dança da UFBA enquanto espaço de formação juntamente com ações externas ao ambiente acadêmico que somados resultaram nesse exercício reflexivo.

Aos funcionários da Escola de Dança da UFBA, em especial Raquel, Ana e Edmundo.

Ao Programa de Bolsa da Capes por viabilizar a bolsa de estudos para apoio financeiro.

A professora Monique Andries, pelas críticas construtivas a pesquisa.

E a todos que indiretamente deram força nesta pesquisa e que não foram aqui mencionados.

**OBRIGADA**

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

**Paulo Freire.**

ANDRADE. Carine Nascimento. Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em Salvador. 76 folhas. 2011. dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo uma análise do ensino do balé em cinco escolas de educação infantil na cidade de Salvador, com aulas dirigidas a crianças de cinco anos. O trabalho pretendeu verificar a hipótese que a ação do balé nesses contextos corresponde a uma ação não emancipatória, pois um ensino unilateral advindo sobremaneira da figura do professor, gerando assim um modo de autoritarismo, a ênfase na cópia e repetição, entre outros fatos descritos ao longo do trabalho são recorrentes nas aulas.

Trata-se de uma pesquisa explicativa e descritiva, com abordagem qualitativa que foi realizada sob a forma de revisão bibliográfica. Outros instrumentais de coletas de dados foram observações e questionários. Foi definida uma amostra não probabilística regida por critérios de conveniência, que segundo Costa e Costa (2011) o pesquisador seleciona os membros da população mais fáceis e disponíveis.

A faixa etária compreende o último período da Educação Infantil e, vale ressaltar, que a maioria das crianças já praticava aulas de balé. A partir de observação realizada, foi possível constatar um momento em que crianças se encontraram diante de informações e padrões recebidos do ensino do balé pouco ou quase nada esclarecido, fatos que indica ser uma prática não emancipatória.

São os principais referenciais: Bittencourt (2000) aborda, em uma retrospectiva histórica, a construção de paradigmas tradicionais na educação e que estão fortemente presentes atualmente, inclusive no balé. Adorno (2006) é fundamental para a compreensão da emancipação na educação enquanto ambiente favorável ao desenvolvimento de pessoas emancipadas e para o conceito de autoridade esclarecida. Freire (2010) por meio da proposta de uma pedagogia para a autonomia, possibilita caminhos que permitem compreender a educação enquanto processo emancipatório na vida dos educandos. Ainda, Pinker (2004), com o conceito de tábula rasa, contribui para refutar a noção de que a pessoa é similar a um papel em branco e que nela é inscrito o conhecimento.

A análise também apresenta, com referência na grade teórica, a observação dos procedimentos em aula e reflexões sobre os mesmos.

**Palavras chave:** Ensino de dança, Ensino do Balé, Criança, Não emancipação.



ANDRADE. Carine Nascimento. Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em Salvador . 76 folhas. 2011. dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

## ABSTRACT

This research aims an analysis of the ballet teaching in five child education schools in Salvador, with classes focused on 5-year-old children. The work intended to check the hypothesis that the ballet action in these contexts refers to a non-emancipating action, once a one-sided teaching exceptionally from a teacher, creating a kind of authoritarianism, the emphasis in the copy and repetition, among other factors described along the work are recurring in classes.

It is about an explanatory and descriptive research, with a qualitative approach made under the bibliographic review mode. Observations and questionnaires were other data capture instruments. A non-probabilistic sample was defined ruled by convenience criteria, which according to Costa e Costa (2011), the researcher selects the easiest and most available population members.

The age range is the last period on Child Education and, it is worth emphasizing that, most of the children had already practiced ballet. From the observation made, it was possible to notice a moment in which children found themselves before information and patterns received from ballet teaching with little or almost no clarification, which means a non-emancipating practice.

The main references: Bittencourt (2000) approaches, in a historical retrospective, the construction of traditional paradigms in education, which are very present nowadays, even in ballet. Adorno (2006) is essential for the understanding of the emancipation in education while favorable environment for the development of emancipated people and for the concept of clarified authority. Freire (2010) through a proposal of pedagogy for independence provides ways to understand education as emancipating process in the students' lives. Still, Pinker (2004), with the concept of *tabula rasa*, contributes to object the notion that a person is like a blank sheet in which knowledge is registered.

The analysis also presents, with a reference in the theoretical grid, the observation of the procedures in class and reflections about them

**Keywords:** Dance teaching, Ballet Teaching, Child, Non-emancipation.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | <b>10</b> |
| <b>2 UM OLHAR HISTÓRICO RELACIONAL</b>   | <b>17</b> |
| <b>3 EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES DE ASPECTOS DA TEORIA DE ADORNO</b>                              | <b>29</b> |
| 3.1 AUTORIDADE ESCLARECIDA E NÃO ESCLARECIDA: A AULA DE BALÉ EM ARTICULAÇÃO COM O CONCEITO DE ADORNO         | 37        |
| 3.2 CORPO NA ESCOLA, NA AULA DE BALÉ, NO AMBIENTE EM QUE VIVE – UMA FOLHA EM BRANCO?                         | 41        |
| <b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE BALÉ NAS CINCO ESCOLAS</b>                                       | <b>49</b> |
| 4.1 RELATO GERAL DAS OBSERVAÇÕES EM CADA ESCOLA  | 51        |
| <b>5 COMPREENDENDO POSSIBILIDADES DE UM PROCESSO EMANCIPADOR PARA O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> | <b>59</b> |
| <b>CONCLUSÃO</b>   | <b>64</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>66</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>74</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta uma questão que se desenvolve a partir das experiências que tive como professora de balé em escolas particulares de educação infantil na cidade de Salvador (EPEIS). Propõe uma reflexão acerca da proposição de ensino da técnica do balé no contexto da Educação Infantil

Foram acompanhadas aulas de balé para crianças de cinco anos em cinco escolas. Ao propor esse recorte considero que o modo como é desenvolvido e focado esse ensino de dança – através do aprendizado da técnica do balé, com uma exacerbação tecnicista e voltada para as apresentações de fim de ano – é um modo de ensinar não emancipatório.

Vale frisar que a argumentação de não emancipação da criança é relativa ao contexto apresentado. Este trabalho compreende a relevância que a técnica do balé teve e tem para a área da dança enquanto um trabalho de conscientização corporal, ou de uso do espaço, ou de contextualização histórica, por exemplo. Porém, ressalta que a análise se refere a essa técnica no contexto da Educação Infantil, bem como a suas implicações enquanto um único modelo de ensino da dança.

Tal questão surgiu de constantes inquietações e questionamentos no período de atuação nessas escolas, mesmo período de formação na graduação em dança na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Tais estudos aguçaram e aguçam um olhar crítico e reflexivo acerca das práticas de ensino da dança na Educação Infantil e também levam a uma perspectiva de mudança de paradigma na área da dança, muito discutida no nesse âmbito acadêmico, nesses ambientes. Como essas mudanças podem se refletir em ações que promovam um processo emancipatório? E não apenas um objetivo de apresentar um aprendizado mecanicista, com foco que enfatiza sobremaneira o tecnicismo.

Saviani (2009) aponta que a pedagogia tecnicista tem por objetivo formar um indivíduo mecânico, acrítico, não questionador e que considera a ciência pura verdade. Aspectos estes que exemplificam no âmbito educacional um processo educativo que consolida o tecnicismo enquanto uma mecanização, no sentido de linearidade ou o estabelecimento de um padrão como um meio para uma causa final.

Nas observações das aulas de balé foi possível constatar, de acordo com a abordagem de Saviani (2000), o tecnicismo como uma organização capaz de minimizar as interferências pessoais das crianças que pudessem colocar em risco a eficiência da aula. Esses e outros aspectos observados, como valorização da avaliação pela memorização, (resposta incorreta é zero), o centro do ensino é a técnica, a indução à competitividade, tratam a criança como receptora e a professora de balé como transmissora de um manual didático que, de modo geral, reduz-se ao saber fazer.

Ao entender o ensino de dança, na escola infantil, como complementar ao processo educacional, é necessário que este corresponda aos modos de expressão dos movimentos da criança e não ao tecnicismo. Por sua vez esses modos de expressão, enquanto possibilidades espaciais, criativas, temporais, comportamentais, por exemplo, devem ser significativos e adequados ao seu desenvolvimento.

O ensino do balé nas cinco escolas pesquisadas se apresenta como atividade extra, sendo, portanto, opcional a participação dos alunos no processo. Porém, considera-se que essa situação não impede tratar a questão proposta nesta pesquisa. Esse assunto ao ser tratado se amplia em ramificações que correspondem, por exemplo, à formação do profissional de dança, e ao fato de ser tratada na cidade onde está situado o curso de licenciatura em dança, há mais de cinquenta anos. Assim, há um questionamento do lugar do profissional de dança, teoricamente formado para atuar na educação. Desenvolver um olhar crítico ainda é um meio fundamental de reflexão e possibilidade de ampliar o olhar para uma questão, neste caso, para as práticas de ensino da dança no cotidiano da Educação Infantil.

Diante do exposto, entende-se que essa questão é de grande relevância, pois muitos estudantes e egressos do curso de dança experienciaram ou experienciam esse lugar de professor de dança, por meio da técnica do balé. Recebem, ainda, uma formação fora da Universidade, que abarca uma concepção de ensino da dança regido pelo tecnicismo, o que demonstra que os modos desenvolvidos no ambiente acadêmico ainda não dialogam com os propostos nos contextos da educação infantil. Visto que parte dessa permanência se deve ao entendimento de dança por parte da Escola de Educação Infantil – direção, coordenação, ou mesmo os pais e crianças – que idealiza o “encantamento dos

movimentos leves ou mesmo a vestimenta para o uso das aulas de balé, a sensação de flutuar (sapatilhas de ponta), até o próprio *status* de oferecer ou de fazer aulas de balé”. Em muitos casos, essa visão é reforçada pela visibilidade que as academias de balé já possuem enquanto referencial de dança, em relação as outras técnicas, por exemplo. Visão ratificada pelas constantes parcerias entre escolas de educação infantil e academias de balé que possibilitam a expansão da técnica enquanto prática de ensino de dança referenciada. Vale destacar que estas parcerias compreendem o ensino da técnica por profissionais de balé formados pela academia. Portanto, essa concepção de ensino da dança se estende, em muitos casos, para a Educação Infantil. Das cinco escolas pesquisadas, duas possuem parcerias. As atividades são extracurriculares e são abertas para alunos externos à escola.

Com isso, além da reflexão proposta, este estudo visa apontar, mesmo que brevemente, a importância e a conscientização para questões que envolvem a formação do profissional de dança frente à realidade apresentada. Inclusive na implantação de políticas públicas específicas para a dança, que regulamentem e assegurem espaços de atuação deste profissional com formação em dança.

Com isso, a questão aqui tratada propõe um exercício reflexivo a partir dessa análise como um modo de provocar um olhar mais atento para o contexto da Educação Infantil. Muitas escolas aderem ao ensino da dança, porém pautadas no entendimento do aprendizado da técnica não como um processo mais amplo, no sentido de ações que possibilitem a emancipação do aluno nesse processo. Compreende-se que muitos professores ao atuarem nesses contextos de ensino da dança não têm desenvolvido a criticidade como forma de contribuir com reflexões constantes acerca das próprias práticas propostas. Tal modo de agir impede um distanciamento, necessário, das próprias ações para poder se aproximar mais do que a realidade de cada contexto apresenta. Freire (2010, p.39) diz que é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. E que o seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

O caráter não emancipatório investigado nesta pesquisa se refere à organização com que essas ações acontecem, principalmente por seguir uma lógica de ensino baseado no aprendizado de um modelo de técnica a ser seguido, que compõe um sistema de códigos ou passos definidos, pautado na cópia e repetição.

Essa lógica de procedimentos é considerada necessária para assimilação e adaptação corporal. Esse modo de propor o ensino do balé também compreende um foco na demonstração desse aprendizado e em alguns casos nas trocas de nível, geralmente realizadas ao final de cada ano letivo. Além dessas características, há uma maneira unilateral entre professor e aluno, a reprodução do aprendizado, a falta de um processo que estimule a criatividade do aluno, a autonomia. Essas são algumas condutas que a pesquisa traz para problematizar a não emancipação. Considerando que para que ocorram ações emancipatórias nas práticas de dança na educação infantil, estas implicam diretamente na formação de um professor crítico, reflexivo, emancipado, de maneira a produzir atitudes emancipatórias que refletem numa prática igualmente emancipatória.

Com esta apresentação, penso a pesquisa traz uma proposição de exercício da reflexão, ainda que não provoque mudanças imediatas. Mas, que seja uma possibilidade de modificação da direção habitual dessas práticas de ensino, de maneira a propor outro olhar; também outra perspectiva na formação de indivíduos emancipados, autônomos, críticos e criativos, tendo o ambiente educacional como um espaço favorável ao desenvolvimento destas ações, por meio do ensino da dança.

Entende-se a relevância do acompanhamento, observação e relato do processo de ensino da dança nas escolas, como um modo de complementar a reflexão proposta. Reafirmo que se trata de uma amostra não probabilística, ou seja, não haverá uma representatividade da totalidade das escolas de educação infantil, e sim restrita as escolas a que se teve acesso.

Como parte do processo de análise das aulas, apresenta-se o entendimento de dança, o foco dado ao ensino e os respectivos resultados, presente nestes contextos por parte do professor e da coordenação da escola por meio de questionário (em apêndice) Verificou-se, ainda que o balé, enquanto trabalho corporal do modo ensinado e objeto de observação da pesquisa, não deu conta das questões e situações presente nesses contextos como as diferenças, ou seja, na existência de alunos denominados deficientes ou alunos do sexo masculino, por exemplo.

A pesquisa concluiu o acompanhamento das cinco escolas, no período de um mês e uma semana cada escola, portanto, dez aulas de dança acompanhadas e observadas. A delimitação do espaço geográfico (Salvador) ocorreu em função da

experiência como professora em escolas da cidade. A delimitação de crianças de cinco anos se deveu ao fato de que, já nesta idade, grande parte das alunas passou pelo processo de ensino do balé anteriormente na própria escola. Elas apresentaram um repertório de aprendizado do balé, de maneira sequencial, de acordo com níveis de aprendizado correspondentes à técnica, o que se pode afirmar, implica na manutenção de uma mesma configuração. Essa sistematização da técnica enquanto ensino de dança como foi o caso de quatro das cinco escolas observadas (ver seção 4).

A faixa etária, cinco anos, corresponde a um período de imunodeficiência (DAWKINS, 2003), no sentido de vulnerabilidade em que crianças dessa idade se encontram diante de informações e padrões recebidos, nesse caso no ensino do balé e que foram pouco ou quase nada esclarecidos. Pode-se argumentar que essa contaminação de formas farão parte de seu modo de estar no mundo (atitudes, visão no mundo, comportamentos, etc.). O que vem ratificar o que esta pesquisa propõe, o balé, do modo como é ensinado, como prática cotidiana e não emancipatória na Educação Infantil.

Um fator para a seleção desse grupo etário consistiu na disponibilidade das escolas que se dispuseram e puderam colaborar com o processo da pesquisa e que ofereciam balé para a idade de cinco anos. O contato inicial foi por meio do Sindicato das Escolas Particulares (SINEPE) e contato pessoal direto com alguns alunos que ainda estão em formação no nível de licenciatura na Escola de Dança da UFBA. Tomou-se como base uma relação de escolas fornecidas pelo sindicato resultando na efetivação de três escolas, sendo uma em bairro popular e duas em bairros de classe média. O contato pessoal direto resultou em mais duas escolas em bairros populares, totalizando cinco escolas (três em bairros populares e duas em bairros de classe média).

Quatro são os principais referenciais teóricos da pesquisa:

1. Bittencourt (2000) apresenta um panorama histórico em relação à construção e sedimentação do paradigma das ciências. A autora problematiza-o de modo a advertir para a necessidade de uma mudança do paradigma dominante que tem influenciado os processos de ensino. A contextualização dessas influências que Bittencourt (200) apresenta, contribui sobremaneira para refletir sobre a necessidade de outro modo de olhar para as proposições de ensino. Bittencourt lança questões considerando que o novo paradigma educacional deva responder a: como

desenvolver no indivíduo a capacidade de construção do conhecimento? Como preparar o indivíduo para conviver melhor consigo mesmo, com a sociedade e com a própria natureza?

2. Adorno (2006) com o conceito de *emancipação na educação* relata sua preocupação com o retorno à “barbárie”, no sentido de que o uso da ação autoritária, que chega a violentar e impedir o desenvolvimento autônomo do indivíduo. Alimenta um nível de ignorância que retro-alimenta a permanência do domínio e manipulação sobre o outro. A “barbárie” impede o esclarecimento e o exercício da criticidade, devido aos objetivos e padrões pré-estabelecidos de um determinado controlador. Seja esse controlador o próprio ser humano em relação ao outro, como de um determinado sistema (capitalista, por exemplo) num ciclo constante, que implica na falta de autonomia do indivíduo e tornam condições favoráveis à barbárie. É nesse sentido que o autor reconhece a educação como parte desse contexto autoritário e preocupa-se com a possibilidade de retorno a um modo de ações destrutivas e que acabem por provocar uma imobilidade na educação, na qual as pessoas não tenham voz e/ou autonomia para decidir, e assim vivam sob um jugo autoritário. O autor frisa a necessidade premente de se pensar uma educação emancipatória, possível de provocar mudanças nestas estruturas modelares e no desenvolvimento de indivíduos críticos.

3. Freire (1996) que tem sido muito referenciado em pesquisas de educação ao longo de anos, é de grande relevância com suas contribuições por possibilitar um amplo olhar reflexivo acerca da construção de uma autonomia do educando no processo pedagógico de aprendizado. Sua perspectiva é de uma educação libertadora. O autor apresenta caminhos que favorecem o reflexo de práticas de ensino em relação ao aluno no processo de aprendizagem.

4. Pinker (2004) argumenta contra e faz críticas contundentes ao conceito de “tábula rasa”. O autor refuta esse conceito discorrendo acerca do entendimento do corpo, ou seja, da criança ser como uma “folha em branco” e/ou uma tábula rasa. Tal proposição complementar a abordagem do entendimento de corpo existente nos contextos que a pesquisa problematiza.

Na seção 2, uma apresentação de um panorama histórico que sugere um olhar mais amplo acerca do processo construído e sustentado nos modos, modelos e paradigmas das ciências tradicionais e do período em que o balé foi criado. Além de desenhar esse caminho, busca-se possibilitar uma compreensão de como esses



modelos ainda perpetuam na educação, refletindo conseqüentemente nas barreiras enfrentadas para a inserção de outras maneiras de propor o ensino da dança nas escolas observadas. Essa abordagem foi desenvolvida com base em Bittencourt (2000), Caminada (1999) e Najmanovich (2001).

Na seção 3, para melhor compreensão acerca do que seja não emancipatório, são abordadas as idéias de Adorno (2006). Julga-se aqui possível partir das idéias do autor para esclarecer o que seja não emancipatório, e o modo de autoridade que opera no processo educacional. E, a partir disso, criar as relações do que seja não emancipatório presentes nas práticas de ensino do balé. Nessa seção se discorre sobre a perspectiva apresentada por Freire em relação ao desenvolvimento da autonomia do educando no processo de aprendizagem. Ainda serão abordados aspectos do entendimento do corpo que dança nesse ambiente escolar analisado. A noção de *corponectividade* (RENGEL, 2007), propõe uma tradução para o termo *embodiment* no sentido de entendimento de *corpomente* trazidos juntos, bem como o conceito de “sujeito encarnado” de Najmanovich (2001) contribuem para argumentar e refutar o modo dualista que ainda perpetua em vários ambientes educacionais, inclusive na dança,

Na seção 4 será apresentado o relato das observações realizadas nas cinco escolas. Tal descrição visa expor parte de como é o processo de uma prática cotidiana nesses contextos. É apresentada uma tabela com informações de algumas características que configuram o atual cenário (anos de 2009 e 2010).

## 2 UM OLHAR HISTÓRICO RELACIONAL

Este capítulo visa um breve panorama histórico relacional. Relacional no sentido de cruzar informações de um passado que se articula com o presente. Três eixos são, portanto, objetos de articulação entre passado e presente: aspectos dos paradigmas tradicionais, aspectos da formação do balé e aspectos do processo formativo da criança institucionalizada. Muitos pesquisadores e estudiosos têm se dedicado a questionar ações presentes na educação, de um modo geral, fortemente fundamentada nos paradigmas das ciências tradicionais. Vale ressaltar que o termo tradicional aqui é citado no sentido de algo que permanece, praticamente, sem transformação de práticas oriundas de costumes, crenças, conceitos e valores de um povo, época e/ou região que são conservados e passados de uma geração para outra, sem questionamentos ou mutabilidade.

Nesse sentido, entende-se que na medida em que a tradição não possibilita romper com tais práticas, pode levar a um pensamento e a uma lógica mecanicista de conceber o corpo. Najmanovich (2001) demonstra que, a partir da ciência clássica, mas especificamente em Descartes, foi se solidificando uma concepção de mundo mecânico onde os corpos são mensuráveis, sistematizados, regrados, reproduzíveis, previsíveis e fixos, o que, de modo geral, fundamenta, representa e parametriza o conhecimento num método. Tais aspectos, segundo Najmanovich (2001), são fundamentais para a concepção de um pensamento de “corpo-máquina” que colabora para o estabelecimento de um modo de organização e representação do mover desse corpo. Com essa noção podemos citar Descartes (*apud* Najmanovich 2001) como quem sistematizou um método científico com intensa racionalidade. Na sua análise do corpo e da movimentação usava a decomposição de movimentos e na síntese, a junção dos mesmos gerando um todo. Desse modo, uma visão maquinista ao considerar o movimento como podendo ser dividido em pedaços, até mesmo estudar suas partes integrantes do todo. Nas aulas de balé ainda perdura essa noção. O professor, ao querer transmitir os passos da técnica do professor para a criança, os fragmenta e, portanto, pode-se dizer que há uma fragmentação do aprendizado. Os passos são treinados separadamente e juntados posteriormente para uma determinada finalidade, nesse caso, nas apresentações ou a troca de nível do aprendizado da técnica. E, é possível afirmar, que há um modo de entender a criança como um “corpo fragmentado”, pois temos com Descartes a concepção de

*res extensa* (coisa extensa= corpo “material”) e *res pensante* (coisa pensante=mente), que instaura o denominado dualismo cartesiano ou dualismo de substância. A partir dessa compreensão emergiu a ideia de uma “mente” que comanda um “corpo máquina”.

Há uma hegemonia desse referencial mecanicista para muitos modos de agir na área da educação e na educação de arte. Tal fato compreende formatos padronizados, tais como: a noção de transmissão de informações; a realização de provas como modo único de avaliação do aprendizado; a configuração espacial em aulas de balé – a tendência é dos alunos estarem de frente para o professor de maneira que este se destaca entre eles. Esse “destaque” faz pensar um lugar de hierarquia, principalmente porque é sempre acompanhado de uma voz de comando, que é quando é exercido um papel dominante na construção do aprendizado, neste caso, da técnica do balé.

Entende-se que os questionamentos que surgem para desestabilizar tais estruturas de pensamento acabam por se tornar um meio fundamental de gerar reflexões, seguidas da possibilidade de mudanças. No caso da questão que esta pesquisa traz enquanto exercício reflexivo acerca do processo educacional de dança na educação infantil e conseqüentemente a expansão acerca de um olhar crítico para um ensino transformador por ser emancipatório.

A dança nas cinco escolas observadas não se encontra distante em relação dessa construção pautada em paradigmas tradicionais. A tendência que se observou como prática predominante restringe o aprendizado da técnica a uma estética corporal desenvolvida pelo balé e às crenças que este carrega em relação ao corpo que dança, ou seja, pautada em uma estética corporal, de maneira que possibilite uma clareza, no sentido de cópia fiel, como um decalque, dos movimentos e, também, na existência de uma história a ser contada, por meio dos passos do balé elencados para apresentação.

Essas características de ensino compreendem um fator determinante no contexto das escolas de educação infantil da cidade de Salvador, analisadas em relação ao ensino de balé neste trabalho. Como já pontuado, esse ensino se foca em apresentações. Há uma noção causal de finalidade de representação de uma data comemorativa (dia dos pais, dia do índio, dia da vovó, etc.) de acordo com o calendário elaborado pela escola. Outro fator causal que, portanto não se configura

uma compreensão de **processo** de aprendizado, é apresentação de final de ano, com amostra de dança resultante das aulas realizadas (compreensão de **resultado** de aprendizado da técnica). Além disso, há a troca de nível do aprendizado do balé, o que corresponde a uma avaliação acerca do aprendizado da técnica. Geralmente, convida-se professores de fora da Escola das crianças, habitualmente, os das escolas de balé que têm parceria com as escolas de educação infantil. Também ocorre que tal avaliação é realizada apenas pela professora que ensinou a técnica. Vale reafirmar que o balé clássico é o ensino de dança mais presente no cotidiano da educação infantil, de acordo com o levantamento realizado em escolas cadastradas no Sindicato de Escolas Particulares em Salvador – Sinepe.

Apesar de na contemporaneidade, que corresponde a um período que enfatiza sobretudo mudanças, seja no sentido de modelos educacionais, quanto de tipos de aprendizagem, e a compreensão de com se dá o próprio processo do pensamento, por exemplo. Aspectos estes que se mantiveram constantes durante muito tempo, e que no pensamento da contemporaneidade estão questionados pela falta de referenciais estáveis que os sustentem. A própria instabilidade corresponde a não sustentação de um único pilar de pensamento que direcione padrões e modos de ações. No caso da área da dança, por exemplo, já são perceptíveis tais transformações, no sentido de se pensar um corpo propositor e atuante que não seja apenas receptor de informações e passivo. Um aspecto também da contemporaneidade é a tendência à construção compartilhada. O propositor concebe uma idéia e há abertura no processo de criação aos participantes do trabalho, tanto artístico quanto educacional, para que sejam colaboradores. Entretanto, esse modo de compreender e praticar a dança ainda se encontra distante da realidade dos contextos educacionais observados, que possui o ensino do balé como prática de dança. Há ainda uma concepção de que o coreógrafo e/ou o professor tem voz de comando, tanto da concepção do trabalho, quanto no direcionamento das ações de criação.

Esta seção pretende chamar a atenção para um como o gênero de dança (o balé) perpetua-se ao longo dos tempos, principalmente por assumir, fortemente, os espaços iniciais na educação da criança. Em muitos casos, por meio da implantação do modelo de ensino e foco das academias de balé da cidade, por meio das parcerias. Apresentar um processo histórico que possibilite abranger a reflexão e contextualização da questão proposta, em relação à construção de modelos que

se tornaram parâmetro de ensino, tanto no balé, quanto na educação, contribuir para fazer ver a manutenção desses parâmetros presentes nos tempos de hoje. Assim, essas sequelas da trajetória educacional enraizadas nos paradigmas tradicionais são trazidas nesta pesquisa como ponto inicial de reflexão para analisar a permanência do ensino do balé clássico como prática cotidiana na educação infantil na cidade de Salvador e, principalmente, de o balé como um entendimento formulado culturalmente do que seja dança durante um longo tempo.

Pode-se argumentar que a manutenção desses modelos impede estimular a capacidade criativa do aluno, o pensar próprio, a construção de conhecimento junto ao professor (por meio do diálogo, por exemplo), o questionamento, a criticidade e a expressão do pensamento divergente (Bittencourt, 2000). E para melhor compreensão destas características citadas, consideradas emancipatórias entende-se que é necessário relatar parte de um processo construído de educação, algumas noções de uma pedagogia para a infância, e também de alguns aspectos da formação do balé.

Ao compreender o balé enquanto um processo histórico, há a factual compreensão de que este coemerge em uma determinada época e contexto sócio-culturais e artísticos específicos. **Seguem alguns marcos históricos**, indicados com o símbolo ●:

- praticado inicialmente como entretenimento na corte, para a elite da época, por volta do século XV (CAMINADA, 1999); em 1661, foi criada a *Academie Royale de La Danse*, onde começou a ser formada uma concepção técnica e estética de dança, passando de entretenimento para profissionalização da mesma, modificando o cenário anterior de suas apresentações, antes em salões, para os teatros. Esta forma compreendeu a sistematização de um esquema básico do balé, regido de posições de cabeça, tronco, membro e pernas, e as regras do *port de bras*, criadas por Pierre Beauchamp (1636-1705). Afirma-se a dança do balé, por meio dessa sistematização como uma arte, além de firmá-la e preservar intactos o vocabulário e os termos no seu tempo. Segundo Caminada (1999, p.106), graças a isso, a tradição pôde ser mantida, sendo de fundamental importância na preservação do sistema.

Ao longo dos tempos, o balé veio se modificando, porém, conserva-se em um padrão que caracteriza sua movimentação carregada de especificidades e limites que não atendem às necessidades de uma formação para autonomia e

articulação de inúmeras informações. Esses limites e especificidades (referentes, por exemplo, aos passos básicos do balé como pressupostos da técnica) fazem parte do cotidiano de muitas escolas de educação infantil de Salvador como um modelo e modo de ensino. Assim, é possível compreender o porquê da dificuldade de inserção de outros modos ou dinâmicas nas práticas de ensino da dança.

Sem dúvida, mudanças ocorrem, tão somente como modo maneira de ampliar a sistematização:

- exemplo disso foi o surgimento dos saltos, lançamentos de pernas e angulosidades do corpo e, por volta de 1650, se fixou o minueto (dança feita com passos curtos baseada no compasso de  $\frac{3}{4}$ ) além do ritmo, o compasso  $\frac{4}{4}$ , predominante no século XVI. Segundo Caminada (1999), poucas foram as danças que não lançaram mão do  $\frac{6}{6}$  e do  $\frac{3}{8}$ . Refletia assim a horizontalidade que foi característica do barroco: as inclinações, elevações e deslizamentos passaram a ocupar três tempos. A partir dessas evoluções, pode-se dizer que o balé passou por mudanças que possibilitaram ampliar o seu vocabulário. Porém, a partir da compreensão de mudança, no sentido de alteração, modificação, transformação, variação, pode-se afirmar que muito sutis alterações foram acontecendo ao longo do tempo. Uma das cinco escolas observadas (ESCOLA C, ver seção 4) apresentou mudança de um padrão em relação à organização espacial com que as aulas de balé geralmente acontecem (alunos em fileiras de frente para a professora, que se destaca dentre eles). Todas as aulas observadas nesta escola aconteceram em círculo. E apesar de esta escola propor mudança na configuração da aula em relação ao espaço, não dá conta de assegurá-la enquanto uma prática voltada para o desenvolvimento de um processo emancipatório.

Há, portanto, a permanência de um modo que se constitui de forma estabilizada, seja em relação ao espaço, seja em relação à forma de comunicação apreendida durante o aprendizado (unilateral), seja no modo de aprendizado pela cópia e repetição dos passos, características estas que permanecem enquanto configuração e tendência do ensino da técnica do balé ao longo do tempo. Esse é um exemplo que possibilita aqui repensar o modo como o ensino do balé acontece e tem dificultado as práticas de ensino emancipatórias na educação infantil.

Retomando o processo histórico do balé, logo após a sua configuração em passos:

- houve um período em que surgiu a necessidade dos movimentos se

tornarem expressivos, no qual foi instaurada, por Noverre, no final do século XVII, uma narrativa contendo enredo e personagens;

- mais adiante, no século XIX, se instaura um estilo romântico que propõe coreografias baseadas no imaginário e em sonhos, contrapondo a personagens reais e anteriores de prestígio como os heróis e heroínas e substituindo-os por personagens como fadas, bruxas, mitos misteriosos. Um clássico que referencia esse momento é o espetáculo “Gisele”. Podem-se associar as propostas de espetáculos que tendem a serem desenvolvidos na Educação Infantil, que optam, por uma configuração desse tipo de coreografia nas mostras anuais. Mantêm-se essas concepções do imaginário, de sonhos, de encantamento, por meio dos personagens, geralmente de contos clássicos e também da própria história que envolve estes personagens (cinderela, branca de neve, entre outros).

- Nessa mesma época em que o balé estava sendo configurado, a pedagogia tradicional estava sendo formada, por volta dos séculos XVI, XVII e XVIII, gerando uma noção de infância e posteriormente uma concepção de educação para a criança que começava a surgir. Segundo o filósofo Ghiraldelli (2007) no século XVI, na Europa, houve uma mudança de sentimento dos adultos em relação às crianças, antes tratadas com “paparicação” ou indiferença (não tendo ainda despertado o olhar das pessoas na época para possíveis necessidades da criança). A partir dessa época elas passaram a ser objeto de discursos, na tentativa de conscientizar os pais e a sociedade ao abandono dessas atitudes e à adoção de um comportamento mais racional em relação a meninos e meninas. O filósofo Montaigne (1533–1592) foi um dos vários militantes contra a paparicação. Ele considerava que os beijos e abraços que os pais davam na criança não revelariam outra coisa senão uma atenção para si mesmo e não uma disposição de afeto voltada à criança. Ele considerava que os pais estariam utilizando as crianças para seu entretenimento lúdico. De acordo com as informações de Ghiraldelli (2007) vários intelectuais da época diziam que esse comportamento deveria ser eliminado e em seu lugar deveria haver o reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto, merecedor de um tratamento pautado por disciplina racional, considerada única atitude capaz de fazer a criança se tornar um adulto responsável (p.34). Segundo o autor a partir desse processo (alteração de atitude dos pais) foi se construindo a noção de infância como uma “fase natural” de todos os seres humanos. Mais tarde a escola se organizou para se ocupar dessa função.

●Quem também participou desse processo foi o filósofo Rousseau, no século XVIII, período que a ideia de criança como ser singular foi ganhando complexidade, quando Rousseau se ateu a uma estruturação filosófica dessa noção de infância, com consequências pedagógicas bastantes definidas. Para Rousseau, a infância seria a época que não entramos em contato com a realidade social e cultural corruptora, e fundamentalmente essa fase da vida deveria ser preservada. Uma vez adulto, o homem seria melhor se tivesse guardado da infância tudo o que é natural, absorvendo o mínimo possível das imposições culturais, fatores de alienação do homem (p.36). O período da pedagogia inaugurada por Rousseau se voltou para a criança como indivíduo, ou seja, ser autônomo e não heterônimo.

Esses dois momentos (séculos XVI e XVII) se constituíram como base na construção da ideia de infância por Montaigne e Rousseau, influenciando mais tarde na sistematização da instituição escolar, que começava a disseminar suas regras e modos de influenciar ambientes externos ao espaço da escola, também como políticas em uma cidade.

●No Brasil, somente a partir da década de 90, foi que a educação Infantil, como um todo, principalmente nas políticas públicas, deixou de ser assistencialista e passou a se preocupar com o educar. Foi quando surgiu a necessidade de profissionais qualificados para atuar. Só em 1998 surgiram as primeiras diretrizes para a educação infantil com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Documento parâmetro para muitas escolas públicas e particulares, no sentido de auxiliá-las em suas ações e também no cumprimento da Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. O RCNEI, além de diretrizes para a educação, veio contemplar com diretrizes todas as áreas do conhecimento como a música, as artes visuais e de movimento.

Este documento aponta metas para o trabalho de movimento na educação infantil, de maneira a contribuir no desenvolvimento dos mesmos, seja na formação de sua identidade, seja enquanto objetivo socializador que confere a essa etapa. A abordagem acerca do movimento no RCNEI faz referência ao movimento de uma maneira geral, não especificando atribuições ao trabalho de corpo em dança, como prática esportiva ou jogos e brincadeiras. Trata da expressão enquanto um ato motor que serve de apoio para as crianças interagirem com as pessoas e ambientes de convívio, por meio da comunicação. Segundo os parâmetros, possibilita que as



crianças atuem cada vez mais em suas relações com independência sobre o mundo à sua volta, conquistando autonomia em relação aos adultos.

O escopo desse referencial apresenta: uma introdução sobre a presença do movimento na educação infantil; a criança e o movimento por faixa etária, compreendidas no primeiro ano de vida, um a três anos e quatro a seis anos; objetivos correspondentes a cada faixa etária e conteúdos também, além de orientações didáticas em relação aos conteúdos e orientação geral para os professores acerca deste trabalho. Uma das considerações que o referencial apresenta como importante é que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (p.19).

Para melhor compreensão da forte influência de padrões construídos também acerca da educação, Bittencourt (2000, p.32-42) apresenta em seu livro um panorama da origem que formou e sedimentou o paradigma tradicional, gerador do pensamento predominante que considerava deter a visão da realidade. Este percurso passa por ideias iniciais que influenciaram a Era Moderna, formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII. Vale ressaltar que este mesmo período compreende o período do surgimento do balé como um gênero de dança e a pedagogia tradicional que estava sendo formada para a educação Infantil. O que reforça que a formação desses aspectos se tornou um parâmetro de concepção e influência nos contextos educacionais.

A partir da autora Bittencourt, pode ser proposto esse recorte que historicamente possibilita compreender a sedimentação do paradigma tradicional, em que, segundo a autora, antes de 1500 a visão de mundo que prevalecia na Europa, na Idade Média, e em grande parte do mundo, considerava de maior significância as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética.

●A partir do século XVI e XVII, de acordo com Bittencourt (200) a natureza da ciência medieval começou a sofrer mudanças radicais, e a visão de um mundo

espiritual e encantado passou a ser substituída pela noção de um mundo máquina, composto de objetos distintos em virtude das mudanças revolucionárias na física e na astronomia. Essa época, chamada de Idade Moderna, é iniciada por volta do século XV e teve como fator marcante o pós-renascimento, que posicionou o homem como centro do significado histórico, de acordo com esse modelo de ciência. O homem como senhor do mundo podia transformar a natureza e explorá-la, e esta devia servi-lo. Similar ao período da corte em que o rei era servido enquanto autoridade da época, no século XV.

A visão de mundo máquina deu origem a um novo método de investigação científica que envolve a descrição matemática da natureza, o que mudou a compreensão de natureza e o objeto de investigação que objetivava a sabedoria, ordem natural, a vida em harmonia com o universo e a realização da ciência para a glória de Deus, período este chamado de Revolução Científica que começou com Nicolau Copérnico.

- Galileu Galilei considerado como um grande gênio de sua época, é um dos introdutores da descrição matemática da natureza e a abordagem empírica como características predominantes do pensamento científico do século XVII, que sobreviveram como critérios importantes das teorias atuais. Bittencourt (apud MORAES, 1988) diz que para Galileu o pensamento podia ser lógico e enquadrado no bom senso, sem que este fosse verdadeiro, período considerado do nascimento do experimentalismo científico, marcado por Galileu ao substituir a argumentação lógica da dialética formal pela observação dos fatos em si, o que, para Moraes (2000), foi a principal referência da mentalidade moderna.

- Na Inglaterra, simultaneamente, Bacon (1561-1626) formulou a teoria do procedimento indutivo, cuja metodologia se baseava no exame de alguns casos particulares para chegar à conclusão geral, sendo ele o grande teorizador da experimentação. Ele afirmava que só a experiência é que pode fornecer a ideia de sucessão dos fatos e, portanto, de causalidade. Para ele, causa e efeito são acontecimentos que se sucedem no tempo e que nos habituamos a ver juntos (p. 35).

- Hume (1711-1776) e Locke acreditavam que mente consciência, razão e sujeito, em sua origem, seriam como uma folha em branco deixando registradas as impressões, imagens, ideias, considerando que só reconhecemos o que é registrado em nossa mente através dos órgãos dos sentidos, o que faz com que as ideias

inatas não tenham sentido, pois entendiam que o sujeito só conhece suas ideias quando estas são transformadas em impressões sensíveis constituindo-se em conteúdos as representações da realidade (MORAES, 2000, p.36).

● Ainda tratando do conceito de “corpo-máquina”, Newton e Descartes foram duas figuras que colaboraram para a substituição da concepção orgânica da natureza pela metáfora maquinica. Descartes, considerado o pai do racionalismo moderno, concluiu a formulação filosófica que sustentou o surgimento da ciência moderna a partir do século XVII. Ele deduziu que a essência da natureza humana está no pensamento e este está separado do corpo. Como se o corpo fosse algo não pensante, constituído de partes mecânicas (MORAES, 2000, p.37).

O pensamento cartesiano afirmava que era preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade que tornasse a resposta mais evidente (análise) e depois de estudada cada parte poderia se juntar as partes para se ter um todo melhor (síntese). Este pensamento tomou força juntamente com as idéias desenvolvidas por Galileu de que a natureza é governada por leis, cujas fórmulas são matemáticas, que é de onde surge o pensamento humano da matematização. Ele reconhece a superioridade da mente sobre a matéria, gerando, conseqüentemente, o dualismo entre corpo e mente, corpo e alma, com repercussão no pensamento ocidental, em diferentes áreas do conhecimento humano (MORAES, 2000, p.37).

Mais tarde, Newton (1642-1727) complementou o pensamento de Descartes tornando real a visão de mundo como máquina perfeita através da formulação matemática de concepção mecanicista da natureza, sintetizando as obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes. A física newtoniana foi considerada o ponto que culminou a revolução científica e forneceu uma teoria consistente sobre o mundo da natureza, sendo o alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX.

O mundo era um sistema mecânico descrito de forma objetiva, sem necessitar da observação humana, fazendo com que a descrição objetiva da natureza se tornasse o ideal de toda ciência. Essa visão de mundo máquina que sempre funciona da mesma maneira deu origem ao mecanicismo – que ainda vigora em concepções educacionais, como vimos afirmando – constituindo um dos pilares da idéia de progresso, e influenciou todo o pensamento da burguesia ascendente a partir do século XVIII (p. 38). Para o projeto iluminista, o homem necessitava da

experiência sensível, considerada como única fonte do conteúdo empírico, mas também precisava da lógica da razão, o que, posteriormente, serviu de base para o positivismo, que adota o método empirista da abordagem dos objetos.

Para outro um breve histórico Bittencourt (2000) traz dois aspectos do conhecimento científico que influenciaram as ciências sociais. O primeiro é o da separação entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, e o segundo é o da separação existente entre a natureza e a pessoa humana.

●Segundo Santos (1988), somente no século XIX, o modelo de racionalidade se estendeu às ciências sociais emergentes, o que favoreceu um modelo de racionalidade científica que admitia variedades internas, porém se defendia do conhecimento considerado não científico: o do senso comum e das chamadas humanidades. Nesse período, o modelo de hegemonia da racionalidade da ciência moderna passou do estudo da natureza para o estudo da humanidade. Para o autor, a nova racionalidade científica era também um paradigma totalitário, na medida em que negava todas as formas de conhecimento e racionalidade que não tinham as mesmas epistemologias e regras metodológicas. Por mais que a ciência social tentasse modificar esses padrões de conhecimento construídos, acabava se deparando e reduzindo as observações e mensurações enquanto rigor científico construído, principalmente por não dispor de teorias explicativas, que produzissem previsões confiáveis, pois as pessoas só modificam o comportamento conforme o conhecimento adquirido.

A visão construída de homem máquina se desdobrou em diversas áreas do conhecimento, a exemplo da biologia, psicologia, medicina e educação, que nos levaram à aceitação do corpo como funcionamento mecânico separado e conduzido pela mente.

●Outra visão fortemente constituída foi a antropocêntrica, que considera o espírito da ciência a serviço do homem e este tem o domínio sobre a natureza. O reflexo disto é visto em muitos modelos de organização da sociedade contemporânea, que considera tudo o que é quantificável. A quantificação se dá na aquisição de bens, na ênfase na competição, expansão, obsessão pela tecnologia. Como consequência uma mentalidade da era industrial manipuladora, com a valorização econômica das atividades humanas, nas quais o sucesso econômico passou a ser a principal medida de progresso (Bittencourt 2000, p.44).

Acerca desse progresso, pode-se aproximar do termo utilizado por Adorno e Horkheimer para analisar a produção e a função da cultura no capitalismo. Utilizando o conceito para definir a conversão da cultura em mercadoria, os autores se referiam ao uso desse mecanismo por parte da classe dominante, para disseminação de suas idéias como um controle da população, em que a produção cultural passa a ser guiada pela possibilidade de consumo mercadológico amparado pela concepção do capitalismo.

A partir disso, pode-se refletir acerca do ensino do balé em duas das cinco escolas estudadas nesta pesquisa, enquanto uma tendência atual (parceria entre escola e academia de balé) e enquanto concepção de mercado. Como concepção de mercado essa parceria acaba ampliando espaços de circulação de sua proposta, neste caso a técnica do balé, de modo a sedimentar sua ideia, que é o motivo da parceria. Além da sua permanência enquanto empresa, ao firmar-se em espaços diferentes, amplia e dá visibilidade desta referência como um fenômeno concebido para a avaliação do mercado e se mantém enquanto empresa privada. Ao firmar a parceria acredita-se que as escolas partem de uma concepção de ensino formada pela academia, em todos os seus aspectos, seja na visibilidade por ser uma academia de balé e pelo fato de haver a sistematização de uma técnica, a partir da concepção de aprendizado da dança, pela facilidade de ofertar a dança por uma empresa que já tem uma estrutura de organização: professor, método, proposta de mostras de dança e ainda a validação como a dança (balé) a se ensinar. Assim:

Acredito que para desenvolver um bom trabalho é preciso lidar com pessoas que entendem do assunto. Portanto, os profissionais da academia de balé fazem uma parceria importante na escola. (Resposta da coordenadora da escola B à pergunta: “Porque a parceria com a academia de balé?”).

Conserva-se assim um único entendimento de trabalho de dança, mantêm-se padrões, além das escolas não se aterem para o modo como essas práticas repercutem na educação da criança. Processo esse que obscurece a percepção das pessoas, deixando de constituir-se enquanto uma referência de proposta com vistas à autonomia e liberdade de expressão.

### 3 EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES DE ASPECTOS DA TEORIA DE ADORNO

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, p. 155).

Para entender sobre emancipação na educação, faz-se necessário um breve relato do momento em que Adorno viveu para apresentar alguns aspectos contextuais sobre a sua concepção da conceituação de emancipação na educação. Julga-se que alguns dados esclarecem a articulação com parte do pensamento do autor aqui proposta.

Adorno era membro de um grupo de filósofos de tendências marxistas, responsáveis pela fundação do Instituto de Pesquisas Sociais na cidade de Frankfurt, na Alemanha, depois chamado de Escola de Frankfurt (fundada em 1923). Por ser alemão de origem judaica, se viu ameaçado pela ascensão do nazismo, o que o fez se refugiar. Passou um período fora de seu país, lecionou na Universidade de Oxford, trabalhou na rádio da Universidade de Princeton nos Estados Unidos como diretor musical do setor de pesquisa. Em seguida, tornou-se vice-diretor do Projeto de Pesquisas sobre Discriminação Social da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Com o fim do Estado nazista, retornou para seu país em 1953, voltando a trabalhar na Escola de Frankfurt. Nesse retorno à Alemanha, a experiência vivida, possibilitou-lhe observar mudanças que correspondiam à propagação de uma ideologia de conformismo e futilidade principalmente pelos meios de comunicação de massa, no qual tudo girava, segundo ele, em função do grande sistema capitalista. A partir dessa constatação, propôs que a realidade fosse compreensível às pessoas. Assim, desenvolveu em seus escritos proposições para conferir à razão uma força crítica, procurando demonstrar diferentes aspectos do real para direcionar seu leitor a um novo patamar de análise e de consciência. Desta forma, utilizou a

própria educação para defender um modo educacional que combatesse, primordialmente, questões que fizessem ressurgir o que ele denominava de barbárie enquanto banalização da violência.

Adorno considerou, a partir dessa situação, que o ambiente educacional seria um espaço propenso para o desenvolvimento de seres emancipados, tendo, nas práticas de ensino desde cedo, ações que desenvolvessem a autonomia, e, assim, os alunos não seriam alvo de autoritarismo, ou seja, do abuso de uma autoridade exercida por outrem, na condição de imposições muitas vezes não esclarecidas.

Acerca da violência, pode-se afirmar que esta tem sido visível na educação nos tempos atuais, porém em uma outra dimensão, a psicológica. Provocada por comportamentos agressivos, caracterizados pela severidade, repressão, ameaças e punições. Tais comportamentos podem impedir a criança de se perceber como autônoma no processo de ensino/aprendizagem. Há, conforme observado, sutis agressões psicológicas, que podem retrair a criança, fazendo-as se tornar passivas às agressões a que são submetidas nas práticas de ensino, sob formas de cobranças rígidas.

Nas cinco escolas, objetos de observação desta investigação, algumas características que se aproximam dessa idéia de violência presente nas ações de ensino podem ser apontadas. Por exemplo, a repressão a comportamentos fora dos padrões estabelecidos. Eles são tratados pela professora como desobediência. Em uma das escolas uma aluna sempre acrescia movimentos aos propostos pela professora e deslocava-se no espaço além do proposto pela professora. Esta, imediatamente, parava o movimento que estava fazendo e olhava fixamente para a aluna. Em seguida, com comando de voz alterado, dizia para ela parar e fazer o que havia sido pedido. Em outra escola, em dois dias diferentes de observação de aula, quando uma aluna não obedeceu ao que a professora solicitou ou não permaneceu quieta (quase estática) para corresponder apenas aos seus comandos foi repreendida com o olhar. Em uma dessas situações observadas a aluna começou a se abaixar e chorar sem a professora dizer nada, apenas olhando-a de forma a repreendê-la por brincar e correr com outra colega durante o intervalo para tomarem água e irem ao banheiro. Também, nessa mesma escola, foram observadas cenas de ameaça às alunas. A professora colocou-as uma ao lado da outra, encostadas na parede e sentadas no chão. Em seguida, pegou uma cadeira, colocou-a na frente

delas e sentou dizendo que, se elas não fizessem direito a coreografia, elas não iriam se apresentar-se. Relatou também para as alunas que “no ano anterior teve o pai de uma aluna que disse que pagava, nem assim eu permiti, porque ela não estava dançando bem”. Assim, houve uma ameaça, repressão e autoritarismo na imposição de regras ignorando a participação das alunas no processo, além de haver uma hierarquia que estabelecia claramente o poder de decisão atribuído ao comportamento da professora.

Adorno (2006) chamou atenção para a importância de uma educação que conscientizasse e que transformasse. Situação que aponta o ambiente educacional como favorável a construir seres emancipados, seja no desenvolvimento da criticidade, no sentido de ter opinião própria, seja no desenvolvimento da autonomia, no sentido de não depender unicamente do outro, seja na liberdade de expressão das ideias e imaginação da criança. Em geral, esses aspectos cruciais para o desenvolvimento da personalidade humana e para a efetivação da emancipação são violados no processo de aprendizado da técnica do balé.

Adorno refletiu sobre, o que denominou de indústria cultural. Argumentou que ela determina toda a estrutura da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula dos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias. (2006, p. 21) Para ele, a própria sociedade impede a emancipação do homem, devido à “irracionalidade da racionalidade” presente na sociedade burguesa, pois essa racionalidade impede que ele perceba que é dominado, impede que seja consciente de suas necessidades e seus fins e, em decorrência desse fato, acaba por não vislumbrar a possibilidade de se libertar dessa dominação e se tornar um indivíduo autônomo.

Saviani (2009) utiliza duas vertentes educacionais para expandir essa discussão – as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (Teoria de sistema enquanto violência simbólica, Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista). A partir do esclarecimento do sentido de marginalidade nessas duas vertentes de teorias, esta pesquisa se atém às “teorias não-críticas” e à abordagem mais específica da “pedagogia tecnicista”. De modo geral o autor se refere à marginalidade como um aspecto acidental e que deve ser corrigido pela educação. Esta, enquanto um instrumento de correção, é formada pela pedagogia tradicional – que considera o que é marginalizado como ignorante ou não é



esclarecido – e a escola surge como um antídoto à ignorância, ou seja, como um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. O marginalizado deixa de ser o ignorante e passa a ser o rejeitado. Assim, a pedagogia tem a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais, tornando-se assim, dominante enquanto concepção teórica. Já na ‘pedagogia tecnicista’ o marginalizado é o incompetente, o ineficiente, o improdutivo, ou seja, a educação supera o problema da educação na medida em que forma indivíduos eficientes, para o aumento da produtividade social e conseqüentemente ao rendimento e capacidades das produções capitalistas.

Sem dúvida, há muitas transformações, todavia, dentre as “pedagogias não-críticas”, a pedagogia tecnicista serve de base ao sistema educacional brasileiro, por meio da lei n. 5.692/71. O processo educacional é racionalizado, definindo assim o que os professores e alunos farão. Preocupa com a operacionalização do ensino, a objetividade, o pensamento de que quanto maior a produtividade do indivíduo, maior a produtividade da sociedade, neste sentido, a educação se subordina à sociedade, cujo foco é o mercado, no sentido em que, de modo geral, a preocupação é a formação de recursos humanos (mão-de-obra) ao invés de pessoas com formação cidadã e emancipatória.

A pessoa que aprende é um receptáculo de informações, passível de ser moldado (objeto e não sujeito). A aprendizagem, resultando da experiência externa, não precisa das significações pessoais, nem de atividades organizativas próprias. O que garante a aprendizagem é o ensino baseado em práticas pedagógicas que submetem os alunos à autoridade do professor, dos livros, dos exercícios programados, das avaliações. Nessa perspectiva, a aprendizagem identifica-se com o condicionamento que se dá em reações a estímulos que podem ser previstas, medidas e controladas. Segundo Saviani (2009) essa perspectiva conduz à crescente burocratização da escola, à fragmentação e à especialização do trabalho docente e ao reinado dos materiais instrucionais, reduzindo o papel do professor à administração de um sistema .

Tal teoria, dentre as demais, é considerada na Educação como um instrumento da classe dominante capaz de reproduzir o sistema "dominante-dominado", sendo responsável pela marginalização. Uma vez que há a dependência da educação em relação à sociedade, enquanto reprodutora desta sociedade na

qual ela se insere, ela se torna um aparelho ideológico do estado ou da classe dominante.

A pesquisa ao também tratar das parcerias entre academias de balé e escolas formais, constatou – no envio de profissionais formados por essas mesmas academias e encarregados de manter o que se faz nelas no ambiente das escolas de Educação Infantil. O imaginário do balé, como “encantamento”, “príncipes e princesas”, roupas, sapatilhas, coroas, entre outros conceitos e elementos, alimenta um mercado bastante ativo e é referência de um ensino, também de mercado. Ao invés de se pensar em um trabalho corporal que favoreça ações no ensino, com vistas à emancipação, por meio das aulas de dança desenvolvidas nesses contextos (como estimular a criatividade, permitir que o aluno participe da construção, por exemplo) qualquer tentativa de mudança parece ser condenada à impotência. Uma ideia de mercadológica de dança é mais importante do que identificar, por exemplo se a criança quer o ou não dançar, se de fato apreendeu ou não os passos.

Essa proposta de reflexão ou mesmo uma crítica questiona o ensino da técnica do balé nestes contextos, enquanto ações não emancipatórias e preconceituosas, pois há um caráter inquestionável, intocável em relação ao balé nesses ambientes. Há um impedimento à crítica às práticas de ensino, como se o tempo de permanência – enquanto técnica de dança considerada por muitos (professores e envolvidos nesses contextos) como um modelo a ser praticado como referência – fosse o aval dado para um entendimento centralizador, resistente a outros modos de se fazer dança. A questão aqui proposta adverte para uma necessidade de se repensar essas ações de dominação no ensino da dança na Educação Infantil, que fazem do balé uma prática cotidiana e, principalmente, as parcerias entre academias de balé e escolas, que replicam um modelo de ensino que reforça esse lugar do balé com referência e mercadoria nesses contextos.

A dificuldade de inserção de outros modos de ações no ensino da dança ou até mesmo no ensino de maneira geral se deve ao fato de existir, nas escolas observadas, um modo sistemático de pensar e organizar ações padrões. Esses padrões bloqueiam outras possibilidades que não as estabilizadas por eles. Há casos de muitos professores terem dificuldades em trabalhar com a diversidade dos alunos como, por exemplo, no caso de meninos e meninas em uma turma na aula de dança. A presença de uma criança com alguma deficiência física se torna um problema, devido à convenção de o balé corresponder a determinadas estruturas

corporais. O professor deveria fazer com que um código de dança, no ambiente educativo, se relacionasse com as crianças. Caso contrário, geralmente, são excluídas de participar das aulas as crianças que não são “adequadas” a um fator de exigência que corresponde a um padrão corporal relacionado a uma estética muito utilizada por companhias de balé para formatar um padrão de corpo de todo um grupo ao longo de muito tempo. Com isso, as diferenças e singularidades acabam sendo ignoradas e desfavorecem a possibilidade de o próprio aluno aprender a lidar com as diferenças existentes no mundo, seja de classes, personalidade, etnias. Adorno (2006) auxiliou a ver o “oculto”, no qual se encontram atitudes agressivas e abusivas, que podem ser modificadas para um processo com vistas a uma educação emancipatórias, trazendo à luz situações encobertas de padrões e sistematizações que igualam e ignoram a diferença.

Torna-se, assim, uma proposição fundamental na contemporaneidade despertar a consciência para a necessidade de reflexões constantes acerca das práticas de ensino da dança desenvolvidas na Educação Infantil. Necessário, também, professores comprometidos com uma visão crítica dessa realidade, não só em revisitarem suas práticas de ensino constantemente, mas de proporem ações que assegurem a reflexão como condição frequente para as necessidades que cada contexto apresenta. De modo que, os que não tem desenvolvido uma visão crítica, possam se tornar cientes para ampliar uma compreensão da dinâmica de ensino da dança na educação, para além do aprendizado técnico, ou seja, na formação da pessoa indivíduo enquanto um cidadão em desenvolvimento conviver em sociedade.

O trabalho com movimento e dança na Educação Infantil pode viabilizar atitudes fundamentais na formação ética da criança, para ser autônoma, com respeito e com ciência das diferenças existentes e a não olhar para as situações e pessoas no mundo a partir desses referenciais padronizados. Pode contribuir para uma mundividência não limitada dos corpos, seja deficiente, acima do peso, masculino, independente de idade.

A escola tem um papel agente determinante enquanto referencial da criança nas construções que ela vai desenvolvendo ao longo da vivência neste ambiente, e conseqüentemente afeta o modo como ela vê o mundo e se relaciona com ele. O professor pode atuar com interferências emancipatórias que modifiquem, ainda que lentamente, essa conjuntura observada. Nesse caso, confirma o que Adorno (2006) assegurou acerca do ambiente educacional, sendo o mesmo não só

favorável, como responsável por estimular o desenvolvimento de pessoas emancipadas, e, por isso, o professor deve rever essa atuação no sentido unicamente da auto-reflexão crítica para cumprir essa função.

Em articulação com as idéias de Adorno (2006), entende-se que a “prática da liberdade” proposta por Freire (2011) discute e aponta a necessidade de mudanças emergenciais na educação, seja no modo de propor o ensino, seja no modo de estabelecer outras relações entre professor e aluno, seja, principalmente, na mudança dos paradigmas que sustentam a educação e seus modos de ensino atualmente.

O educador Paulo Freire dedicou sua vida a questões relacionadas ao ensino, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Defendeu a educação como “prática da liberdade”, na qual, propõe ao aluno a sua situação como incidência de seu ato cognoscente, por meio do qual, seja possível a superação de uma percepção ingênua frente ao que lhe é imposto, ou seja, visando sua emancipação.

A educação como prática de liberdade reconhece o aluno como um sujeito sócio-cultural, dotado de corporeidade, linguagens múltiplas, vivências, pluralidade, sociabilidade, ética, entre outras características. Também se caracteriza no diálogo entre o professor e o aluno, provocando assim o rompimento da hegemonia do saber. Contrário à pedagogia dominante que se fundamenta em uma concepção bancária de educação. Freire (2011) chama atenção acerca do ensino em que o professor deposita as informações, que memorizadas e repetidas pelos alunos, funcionam numa prática verbalista, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, no qual, o saber é dado. Ele destaca que na educação bancária se cria uma rigidez que nega o conhecimento como um processo de busca, tornando o aluno receptor em sua passividade, no qual não há contradições, mas um processo falsamente harmonioso. E, ainda, essa noção corresponde ao saber associado apenas ao professor, numa relação vertical com o aluno, uso frequente do modo autoritário, no qual, manda quem sabe.

A relação entre professor e aluno, surge como um exemplo frequente e claro de que a educação seja um processo de busca, em que, ao invés de transmissão das informações encaixotadas. Além de os alunos estarem numa relação em que não há diálogo, o tratamento disciplinar do conhecimento e a avaliação classificatória funcionam como mecanismos de exclusão. O aluno é treinado a ser

passivo, o que conseqüentemente inviabiliza o desenvolvimento do questionamento, de problematizar questões, de reelaborar valores, de habilitar óticas diferentes para o mesmo objeto ou situação, entre outros. Esse quadro é bem presente nas escolas observadas, e penso ser um desafio uma mudança. Pensar em um processo que crie condições do aluno exercitar a reflexão enquanto mecanismo de conscientização requer que o professor se conscientize antes. Deste modo, as concepções aqui trazidas de Freire e Adorno, podem ser um exercício crítico de questionar os modos “engessados” de ensino, no intuito de expandir consciências, ao mesmo tempo, entendê-las como um meio de emergir a necessidade de formar e transformar educadores na tentativa de uma reconstrução desse processo de ensino/aprendizagem.

A dedicação de Paulo Freire na tentativa de conscientização ao propor olhar para o aluno no processo educacional tem um cunho político. Para ele o objetivo da educação deveria ser a libertação do oprimido, de modo a atribuir meios de transformar a realidade social a sua volta por meio dessa conscientização, ou seja, o conhecimento crítico do mundo. A eficácia e a validade de seu método fundamentam-se no fato de partir da realidade do aluno, do seu universo, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais, de modo a reconhecer o contexto que o insere.

Considera-se que a discussão até aqui apreendida perpassa pela necessidade de desalienação dos sujeitos envolvidos nesses contextos: as crianças. Tanto Freire quanto Adorno são grandes expoentes para uma mundividência de prática da liberdade ao apontar novos caminhos de tecer o conhecimento, como a autoreflexão do aluno provocada da autonomia construída nesse processo.

Cabe ao professor – sem deixar de se referir aos outros envolvidos nos componentes das escolas de Educação Infantil – fundamental nessa mudança reconhecer o contexto no qual se insere. Importante que esteja aberto a mudanças nas ações e métodos de ensino, ao diálogo, flexibilidade que permita reformular seu pensamento de ação pedagógica. Essas variáveis fazem com que o paradigma não se fixe em um único foco, em um único modo de se fazer e ensinar dança.

### 3.1 AUTORIDADE ESCLARECIDA E NÃO ESCLARECIDA: A AULA DE BALÉ EM ARTICULAÇÃO COM O CONCEITO DE ADORNO

Ao se colocar criticamente e criar relações, tendo obviamente noção da escala do tempo-espaço nas máximas de Theodor Adorno, a pesquisa também compreende e afirma a pertinência de suas reflexões ainda com possibilidade de atitude crítica na contemporaneidade. Tendo esta dimensão do alcance das proposições de Adorno questiona-se acerca do ensino do balé proposto como prática cotidiana de ensino.

A questão a ser discutida se encontra em como a autoridade é estabelecida na proposição de ensino do balé, em relação a quem a exerce e quem a recebe. Acerca da autoridade, entende-se ser relevante discutir-la a partir do entendimento do não esclarecimento da autoridade proposta por Adorno (2006).

Deste modo, compreende-se “autoridade não esclarecida” no sentido em que inibe, intimida, não possibilita a ocorrência do diálogo, possui uma relação hierárquica no que concerne a seguir uma mensagem de ordem. Assim, de maneira geral, não há possibilidade de a criança desenvolver o questionamento, a visão crítica, a clareza das ações que lhe são impostas (no sentido de que, por vezes, repete um movimento ou passo de balé sem saber exatamente do que se trata).

A “autoridade não esclarecida” impede a emergência de um modo de pensar próprio, já que acontece um condicionamento constante, uma comunicação unilateral professor e aluno, aprendizado de forma, padrões de uso do espaço limitado no espaço da sala de aula, tanto no ensino formal, bem como o do balé. Nessa “autoridade não esclarecida” o que se cria é mundo limitado e condicionado.

Ampliando a análise e trazendo-a para o modo como ela é presente no ensino do balé em muitas escolas da educação infantil, se apresenta a hipótese de que a “autoridade não esclarecida” já existe na própria configuração da técnica do balé, pois, é pautada em conteúdos que regem o seu modo de operar, ou seja, movimentos codificados, que conduzem o próprio método por meio da cópia e repetição. O fato de se estabelecer uma ação de ensino que compreende um aprendizado, pode-se dizer, já “pronto”, geralmente, não se apresenta como uma proposta flexível, mas considerada rígida e regida por uma estrutura de códigos. Não há abertura para esclarecimentos e o ensino/aprendizado segue uma estrutura linear dos exercícios propostos.

Ao mesmo tempo em que se entende a importância da repetição enquanto compreensão do movimento proposto, esta pode estar neutralizando o esclarecimento do percurso do movimento e/ou da ação quando mantém o mecanicismo, ou seja, não apresenta a consciência ou mesmo a clareza ou a relevância da trajetória do movimento. Pois o não acontecimento dessa consciência pode acarretar, por se repetir constantemente o mesmo movimento como condição do aprendizado, ser desnecessário o esclarecimento. Como exemplo, é possível pensar nos nomes dos passos do balé pronunciados em Francês e as crianças acabam ficando sem compreender o que está sendo dito. A “autoridade não esclarecida” é produtora de corpos-máquina, nos termos já apresentados no trabalho, ao propor sequências ordenadas, apontando para apenas para a execução (copia e repetição, copia e repetição), processo que, na ausência de esclarecimento, se dá de modo que o aluno se acostume ao que lhe é proposto.

A autoridade é necessariamente antagônica a um processo formativo que vise autonomia? O encontro com a autoridade é necessário para a formação, porém é apenas uma etapa a ser superada. Caso contrário, isto acarretará danos à personalidade do indivíduo. É importante salientar que a autoridade exercida sobre a criança não deve ser uma coação violenta. Essa “autoridade não esclarecida” deve se dissolver para que ocorra a emancipação. Adorno (2006) exaltou a necessidade de dissolução de qualquer tipo de “autoridade não esclarecida”, principalmente na primeira infância, o que constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização. A desbarbarização foi apontada por Adorno (2006) como um instrumento primordial para o processo de emancipação do sujeito. O autor se preocupou com a possibilidade de retorno da barbárie, referindo-se ao fato de a civilização estar no mais alto desenvolvimento tecnológico e as pessoas se encontrarem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Vale lembrar que a violência não se restringe apenas às ações físicas, mas principalmente às verbais, por meio de ameaças na forma de “se não fizer isso, vai acontecer...”, na forma de comparações, de castigos e punições (na forma de reclamações, por exemplo) sem esclarecimento à criança das razões de fato que geram tais reprimendas. Situações que tendem a serem comuns em muitas práticas cotidianas de ensino. Reafirma-se, portanto, que tais práticas agem de forma agressiva para com a criança. Ainda que não sejam físicas, são agressivas e

autoritárias na condição de tomada de decisão unicamente pelo professor. Uma situação que ocorre frequentemente é quando uma aluna se destaca, e outra não, na realização de uma mostra de dança, e este “destaque” acaba por privilegiar uma aluna em relação a outra na posição que ocupam na fileira da frente ou de trás. A convenção que diferencia essas hipotéticas alunas geralmente se volta pela “facilidade na assimilação”, pela execução “perfeita” dos movimentos da técnica, pela “maior agilidade”, a que executa os movimentos com “mais precisão”. Tal ocorrência é um constante modo de autoridade e acabam sendo não esclarecidas à criança as razões factuais de uma ficar atrás e outra na frente, por exemplo.

O não esclarecimento é reforçado a todo instante, pois as crianças tendem a desconhecer o próprio processo de ensino no qual estão envolvidas. Não compreendem os exercícios propostos, por exemplo. A partir desta situação, pode-se refletir também acerca da “adequação” ou não do corpo à proposta de ensino da técnica, nesse caso, a do balé. Ocorre geralmente que as diferenças corporais não são levadas em conta, pois nem todas as crianças são “adequadas” a essa proposta, seja na “assimilação”, seja na execução “perfeita/clara” dos movimentos, seja na “agilidade”, seja na “precisão” de alguns dos parâmetros considerados prioritários no balé. No que toca à avaliação, o argumento é que esse se torna um modo desigual de realizá-la, pois há diferentes corpos realizando o mesmo exercício. Alguns com facilidades em alguns aspectos e outros com dificuldades.

Para Adorno (2006), não se deve submeter a criança a uma autoridade cega e violenta, mas também não se pode abandoná-la à sua própria sorte, deixá-la livre neste momento é como privá-la de ser livre realmente. Para ele, a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo “well adjusted people”, pessoas bem ajustadas. (p.143).

Determinadas manifestações de autoridade assumem outros significados na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio de violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança. (p.167).

Outro momento que mostra a importância da “autoridade esclarecida” no processo formativo é quando Adorno discorre sobre a ambiguidade da educação. Ao mesmo tempo em que deve formar o homem para autonomia, ou seja, torná-lo capaz de se movimentar, agir e pensar por si próprio, também deve deixar o homem



apto a viver em sociedade, sendo capaz de assimilar alguns preceitos necessários para sua inserção na vida social.

Essa educação para suportar as contínuas mudanças é que confere um novo significado ao indivíduo, novo em face de uma pedagogia tradicional que pensava o individual como sendo fixo e estático. (ADORNO, p. 153).

Freire (1987) fala do educador-educando, dialógico e problematizador. Para ele, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de ideias a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (p. 84). Para Bittencourt (2000), essa visão não anula o papel do professor, mas o dignifica, reestruturando-o com base na compreensão da unidualidade existente na relação educador-educando e educando-educador. Um não existe sem o outro. São, portanto, complementares. A “autoridade esclarecida” nasce dessa relação. É desenvolvida e não mais imposta (p.152).

Entende-se que, nesse processo, haja ações que correspondam a esse entendimento como o diálogo, por exemplo, no sentido do aluno ter voz na construção, não necessariamente de comando, mas na liberdade de participação, por meio do diálogo com o professor, característica que já se apresenta enquanto modificação no desenvolvimento dessa relação e ação com vistas à emancipação do aluno.

Nas escolas observadas, por exemplo, pode se identificar que as práticas são comuns ao longo do processo da comunicação durante a aula que é unilateral, em que há o comando de voz por parte do professor bem definido, seja na decisão do que dançar, na determinação da organização espacial das alunas, na organização com que a aula acontece, na composição das coreografias e das aulas que é de autoria da professora, da música a ser utilizada, no qual o aluno acaba por assumir um lugar de corresponder a esse comando. Considera-se que o favorecimento da posição do professor de decisão, de determinação, de imposição (no sentido de estabelecer algo), da condução das ações, onde o professor determina quando começa e quando termina uma atividade, reforça uma ideia de corpo disciplinado, no sentido de que este atua como reproduzidor de um modo de aprender dança. Tais características são componentes de ações autoritárias e foram observadas como fortemente presentes nas práticas de ensino do balé nas ações dos professores no decorrer das observações nas cinco escolas.

### 3.2 CORPO NA ESCOLA, NA AULA DE BALÉ, NO AMBIENTE EM QUE VIVE - UMA FOLHA EM BRANCO?

Nas cinco escolas observadas (ver seção “Apresentação e análise das práticas de balé nas cinco escolas”) foi possível observar que o ensino da dança é uma prática voltada para a transmissão dos passos correspondentes à técnica do balé (*pliés*, *tendus* e *sautés*, por exemplo). Por intermédio do professor as ações são baseadas na cópia e repetição mecanicistas. A noção de cópia à qual este trabalho se refere acontece no sentido em que a professora demonstra os movimentos para as alunas que, ao os visualizarem, os imitam, como se imitar não fosse interpretação, e os repetem com frequência até assimilá-los e aprimorá-los no corpo. Importante ressaltar que a concepção de aprimorar é segundo um modelo pré-estabelecido.

A noção de cópia, neste caso, é atribuída à reprodução de informações com base apenas em um único exemplo (a técnica do balé), considerado nesta pesquisa um modo de ensino que não favorece ações criativas, tanto por parte da professora, bem como das crianças. E, sem dúvida, estimular a criatividade é de grande relevância no processo educacional e emancipatório no ensino das artes, neste caso por meio da dança. O agir criativamente possibilita a explanação do que se faz, a exploração o respeito às ideias das crianças, tornando-as participantes do processo da aula, sensibiliza-os a expressar suas imaginações, amplia o vocabulário de movimentos. Poder criar também auxilia a romper uma via de mão única entre professor e aluno.

Quatro das cinco escolas mantiveram em todo o período observado a configuração de ensino/aprendizagem restrita ao aprendizado da técnica. A outra oscilava entre o ensino/aprendizagem da técnica com o aprendizado de coreografias elaboradas pela professora. Pôde ser observado nesta mesma escola e em outra das quatro que o modo proposto de ensino/aprendizagem não exige a qualidade na movimentação da técnica como leveza, agilidade e precisão, como nas demais.

Argumenta-se que o modo proposto de ensino da dança, nas escolas observadas, reconhece o corpo da criança como receptor de informações ou uma “folha em branco”. Tal assunção permite desenvolver uma reflexão junto à teoria, refutada por Pinker (2004), do corpo ser uma tábula rasa ou folha em branco, ou seja, que as informações com as quais ele entra em contato são nele inscritas, sem

nenhuma forma de interpretação, ou sem levar em conta o que esse corpo (uma pessoa, uma criança) já conhece. Esta compreensão foi atribuída ao filósofo John Locke, um dos pioneiros do empirismo. Para ele, todas as pessoas ao nascerem não teriam conhecimento algum e este seria somente aprendido por meio da experiência. As pessoas então nasceriam sem nenhuma herança, seja genética ou cultural, e então, seriam “preenchidas” com experiências e estas seriam as únicas formadoras de ideias e do conhecimento do ser humano.

Uma doutrina que também acompanha o conceito de *tábula rasa* é o conceito do *bom selvagem* do filósofo Jean-Jacques Rousseau que atribuiu a ideia de que o homem é bom e que a sociedade o corrompe. Este conceito capta a crença de que os seres humanos em seu estado natural são altruístas, pacíficos e serenos, e que males como a ganância, a ansiedade e a violência são produtos da civilização (PINKER, p. 25). Em concordância com Rousseau, Thomas Hobbes considerava que as pessoas deveriam entregar sua autonomia a uma pessoa ou assembleia soberana. Ele defendia a ideia segundo a qual os homens só podem viver em paz se concordarem em submeter-se a um poder absoluto e centralizado.

Descartes, como já apontado, contribuiu para instaurar uma doutrina do dualismo, que considera a mente como algo diferente do corpo. Com isso, no conceito dualista, existe uma clara separação entre corpo e mente, ou seja, contraposição entre realidades que seriam irreduzíveis entre si. Descartes afirmava que, a denominada mente, não poderia operar segundo bases mecânicas por não ser divisível em partes, diferentemente de nossos corpos e outros objetos físicos. O corpo seria uma máquina comandada pela mente. Assim, nessa perspectiva, pode-se dizer que a repetição, muito presente nas ações de ensino da técnica do balé, configura-se como uma estabilização das informações motoras e estéticas, como um “corpo máquina”, no sentido desse “corpo” operar sob o comando da “mente”.

Pinker (2004) apresenta essas três considerações em seu livro: *tábula rasa*, *o bom selvagem* e *o fantasma da máquina* como modos de pensamentos para esclarecer a compreensão da natureza humana a partir destes entendimentos, que correspondem à separação criada entre natureza e cultura. Assim, o autor refuta a ideia de um corpo separado da mente (*fantasma da máquina*), *homem é bom e a sociedade corrompe* (*bom selvagem*) e *folha em branco* (*tábula rasa*), o que, durante muito tempo, tornou o corpo um tabu e impediu o ser de se libertar para se desenvolver emancipadamente enquanto ser independente na sua formação.

Esta pesquisa traz essa conceituação para ampliar a discussão sobre o entendimento de corpo presente nestes contextos, por meio das práticas propostas de ensino. Entende-se que práticas de ensino requerem uma compreensão de como somos que não se reduza mais ao dualismo que, conseqüentemente, gerou uma noção de corpo que ainda perdura e implica em uma ação que considera a mente e/ou razão, mais importantes que o “corpo”, de modo a negar, por exemplo, a relação existente entre o corpo e ambiente nas trocas de informações.

É possível problematizar tal questão de modo a romper com o discurso dualista e questionar a distinção clássica de pensamentos separados entre corpo e mente. Em função de haver abertura para problematizar a compreensão de corpo. É possível exigir um novo espaço cognitivo, em que, mentecorpo não são oposição de termos independentes. Compreensão apontada por Rengel (2007), em sua pesquisa de doutorado, que propõe uma nova leitura visual a partir da própria escrita dos termos, como corpomente, estimulando e possibilitando outra compreensão de corpo na própria reorganização da escrita. A professora propõe uma tradução para o termo *embodiment* = corponectividade no sentido de entendimento de *corpomente* trazidos juntos, negando o modo dualista que ainda é perpetuado em vários ambientes educacionais e chama atenção para o modo de entender o corpo enquanto lugar para as ideias simplesmente ou coisas acontecerem (RENGEL, p. 40).

Najmanovich (2001) propõe romper com o discurso da modernidade que é ocupado por um sujeito abstrato e universal (p.7) retirando a responsabilidade de quem fala. A autora diz também que no pensamento do Renascimento as relações corpo-mente, enquanto distintas entre si, não tinham uma correlação. Cita a perspectiva linear e as coordenadas fixas como elementos chave desse período que impeliram a uma racionalização visual e a uma experiência controlada pela fixação do ponto de vista. Tal forma de ver o mundo instituiu uma concepção mecânica do corpo que contribuiu para que a pessoa visse o conhecimento como algo “fora” e independente dele. A proposta da autora é dar abertura para o pensamento complexo, de modo a impulsionar a busca de novos sentidos, permitindo assim pensar um corpo cognitivo emocional. (p.10), um “sujeito encarnado”, de imaginário complexo e com um corpo multidimensional. “Sujeito encarnado” como “corpo

vivencial”, implicado na experiência que vive, um sujeito em permanente transformação.

Para melhor compreensão acerca da implicação da pessoa naquilo que vê, isto é, na sua relação entre ambiente e corpo, o conceito de *corpomídia* (Greiner e Katz 2005) contribui para entender corpo e ambiente em fluxo permanente de informações, o que faz com que o corpo entre em negociação constantemente com as informações que chegam e as que já têm. As informações são capturadas pelo nosso processo perceptivo. O corpo não é um recipiente onde as informações são abrigadas, assim como não é um lugar aonde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

Nesse entendimento, corpo passa a não mais ser compreendido como veículo atravessado por informações e sim como resultado provisório desses cruzamentos que passam a fazer parte deste de uma forma bastante singular: são transformadas em corpo. Este conceito parte da hipótese de que o corpo não recusa (mesmo que de modo inconsciente) as informações com as quais entra em contato. Desse modo *corpomídia* amplia o entendimento acerca da interação entre corpo e ambiente, como acontecimento constante, e essa interação provoca mudanças mútuas. Ressalta-se que ambiente a que esta pesquisa se refere é o da sala de aula. Entretanto, se a aula se modifica a partir da escuta da criança, poderá haver uma transformação no contexto mesmo da Escola.

Pode-se dizer que a configuração de ensino da dança encontrada nessas escolas não leva em conta a interação entre ambiente e corpo, enquanto ambiente influenciador e modificador das ações propostas. Não há, então, uma escuta da criança, as ações de ensino são conservadas intactas, sem qualquer relação com o aluno. Uma única proposta de ensino (modelo), um único percurso determinado é estabelecido como se fossem independentes do contexto e dos envolvidos. E, a partir desse foco limitado não se leva, como se tem apontado, as diferenças existentes entre as crianças.

Essas características de diferenças entre as pessoas, aqui se tratando das crianças, com um recorte para as de cinco anos, será abordada a partir do que Pinker apresenta sobre a genética comportamental (PINKER, 2004). Do ponto de vista desse campo há influências na formação de um indivíduo, divididas entre o

biológico e o ambiental, o que demonstra construções de saberes diferentes e de pessoas diversas, por conta de genética e formações diferentes. Pinker (2004) parte de estudos de gêmeos - irmãos biológicos e adotivos - para apresentar as possíveis variações que podem existir na formação desses indivíduos, que se modificam biologicamente (genes) e sob influências do ambiente. Os ambientes, por exemplo, são classificados entre compartilhado e não compartilhado. No que se refere ao ambiente compartilhado, o ambiente é comum a todos os irmãos - mesmos pais, mesma vida doméstica e vizinhos em comum, podendo ser inclusas algumas variáveis como status socioeconômico e educação dos pais. Já o ambiente não compartilhado é o ambiente próprio e único de cada indivíduo ou qualquer coisa que influencie a um irmão e não a outro, incluindo o favoritismo dos pais, experiências únicas como cair da bicicleta ou ser infectado por um vírus. Incluem variáveis como grupos de referência do indivíduo. Estes aspectos levantados são perceptíveis para perceber a diversidade presente entre as pessoas e possível de questionar acerca do padrão de ensino da dança proposto pelo balé na educação infantil. Conforme Pinker, a suposição de que as pessoas são tábula rasa é aplicada principalmente às crianças, e isso pode nos fazer esquecer que elas são pessoas (PINKER, p.540). É um dos pontos que surge para chamar atenção ao olhar para esta criança nas aulas de balé propostos na educação infantil.

O pensamento acerca do corpo como uma folha em branco e do espaço da escola como único responsável pelo fomento do conhecimento, gera um modo de organizar padrões rígidos nas práticas de ensino, o que tende ao reforço do aluno estar na condição de apenas aprendiz/receptor, e não de participante ativo da construção do aprendizado junto ao professor. Há informações que o próprio corpo possui de outras experiências. São informações que a criança traz, bem como as que desenvolve na troca com os ambientes em que experiencia outras vivências. São ambientes externos ao ambiente escolar, os quais possibilitam também a socialização. Por isso, não se pode considerar que as crianças sejam uma tábula rasa. Elas não aprendem somente com a experiência na escola.

A permanência de um ensino pautado na transmissão de informações, neste caso a técnica do balé, acaba não atentando para a diversidade existente. Como exemplo, a tendência do olhar avaliativo em relação a facilidades mecânicas/tecnicistas dos alunos. Há um favorecimento ao “destaque” para os que apresentam facilidades de assimilação do movimento e agilidade no aprendizado, o

que faz com que ocupem posições no espaço, nas aulas e apresentações, “guiando” os demais alunos, que apresentam dificuldades de assimilação, ou mesmo não apresentam “clareza” no corpo do movimento. Há casos em que a própria estrutura física do aluno não “favorece” o modo proposto de ensino, tendendo a uma exclusão por favoritismo. O professor age, assim, por meio um olhar do senso comum: estar bom ou ruim, estar apto ou não. Paro (2010) traz considerações acerca da educação enquanto simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe. Fala também da importância ou validação do ensino como transmissão dos conteúdos, sendo o educador um provedor do conhecimento e o aluno um receptáculo. O autor fala que esse método de ensino acaba reduzindo a apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração à subjetividade de educador e educando. Portanto, em lugar de levar em conta três elementos do processo - educador, educando e conteúdo - e suas mútuas relações para procurar organizá-los e criar as opções metodológicas necessárias a cada situação. Este modo se concentra apenas no conteúdo.

Importante, novamente, ressaltar Freire (2011) sobre a educação não ser um depósito de informações do professor sobre o aluno. Pedagogia esta considerada por ele de bancária, a qual se caracteriza pela presença de um professor depositante e um aluno depositário da educação. Quem é educado assim tende a tornar-se incapaz de ler o mundo criticamente. Para Freire, o educador deve se comportar como um provocador de situações, respeitando-se a linguagem, a cultura e a história de vida dos educandos pode-se levá-los a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Ao contrário de:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p.68).

Por isso, reafirma-se a necessidade premente de mudança de pensamento acerca do ensino da técnica do balé enquanto única referência de ensino desenvolvido nos espaços educacionais. Este exercício analítico e reflexivo se coloca como imprescindível para possibilitar transformações que ampliem a compreensão do fazer pedagógico no ensino da dança. Ações necessárias para ampliar a compreensão do ensino de dança na educação e na contemporaneidade. Para Najmanovich (2001), essa mudança implica numa transformação, o que corresponde reconhecer a heterogeneidade e a diferença, A autora faz distinção entre “reforma” e “transformação”. “Reforma” costuma supor que uma problemática é homogênea e que as soluções são universais, geralmente não favorece a diversidade, o que acaba por inibir mudanças. “Transformação” reconhece a heterogeneidade e a diferença. Assim, a “transformação” educativa resulta de ações que veem a multiplicidade de problemáticas específicas e que possibilita a diversidade se expressar de modo a solucionar problemas.

Além das características já apresentadas, o modo proposto de ensino observado é considerado nesta pesquisa como conteudista, no sentido de se limitar ao direcionamento dos conteúdos da técnica do balé. O que inviabiliza, por exemplo, a flexibilidade de dialogar com esse espaço educacional ao qual se refere esta pesquisa, seja com as informações que o ambiente abriga quanto do próprio indivíduo. Vale destacar que estas práticas não possibilitam transitar por outros modos do ensino de dança por seguirem um padrão organizativo de acontecer. Essa sistematização que é regida pelo conteúdo acaba por reconhecer na criança o que já foi exposto sobre o conceito de “tábula rasa”, isto é, que as informações que a compõe devam ser inscritas nelas. Fica evidente, assim, um reforço à hierarquia presente no ensino do balé e também a uma limitação a outros modos de ação no ensino da dança.

É inegável a importância e a presença de conteúdos em qualquer atividade pedagógica, entretanto, o que se coloca é compreendê-los como passíveis de maleabilidade e flexibilidade que deve existir para não estagnar o ensino, ao longo de cada ano, que é baseado em padrões de movimentos correspondentes à técnica e estabelece rigorosamente o quê e como ensinar. Nesse sentido, questiona-se esse modo inflexível em relação ao conteúdo dos movimentos e em muitos momentos observados durante as aulas para refletir o quanto essa diversidade é ignorada e não acolhida por um processo que abastece práticas repetitivas.



Esta transmissão de conteúdos do professor que acaba por modelar o aluno é nesta pesquisa entendida como uma imposição, ou seja, um exemplo de ação na prática de dança proposta considerada como não emancipatória. Freire (2010) fala, acerca da transmissão de conhecimento, que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (p.47).

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE BALÉ NAS CINCO ESCOLAS**

Este capítulo traz as observações realizadas nas cinco escolas. Essa amostra é não probabilística e não intencional, ou seja, “é regida por critérios de conveniência e/ou de disponibilidade dos inquiridos” (SPSS, 2002). Portanto, não pretende fazer uma análise estatisticamente representativa das práticas de ensino da dança em todas as escolas particulares de educação infantil de Salvador. Mas, mostrar alguns exemplos de campo desse cenário.

No início buscou-se um meio de cadastro das escolas particulares de educação infantil na cidade de Salvador, com a finalidade de identificar se há e qual a prática corporal da dança mais encontrada nesses contextos. O meio utilizado para esta identificação foi uma relação de escolas obtidas do Sindicato dos Estabelecimentos Privados de Ensino – SINEPE, com um total de 238 escolas cadastradas de Salvador.

O contato com estas escolas foi realizado por intermédio de ligações telefônicas no período de janeiro a março de 2010. Destes contatos, foi constatado que a prática de ensino do balé representa a maior parte.

Após essa primeira fase, foram definidas para escolha das escolas aquelas que tivessem parcerias com academias de balé da cidade de Salvador, considerando que esse modo seria viável e suficiente para alcançar o objetivo desta pesquisa que é, entre outros, analisar o modo como o balé vem sendo disseminado no contexto educacional por meio das crescentes parcerias firmadas entre academias de balé e escolas de educação infantil.

Nesse processo, devido à dificuldade em contatar as cinco escolas previstas, estipulou-se um prazo de um mês para as escolas contatadas (via telefone) darem um retorno e se concordavam ou não que fosse feito o acompanhamento das aulas. No período, duas das escolas com parcerias concordaram imediatamente. Após o prazo firmado para o retorno das escolas sem a obtenção da confirmação do número desejado de escolas planejadas anteriormente (cinco), recorreu-se às escolas sem parcerias com academias. Uma escola com esse perfil se tornou objeto de pesquisa. Houve então contato pessoal com alunos da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia UFBA e que atuavam nesse contexto das escolas de Educação Infantil. Desse contato foram

indicadas duas escolas que se tornaram objeto de investigação. Assim, se atingiu o objetivo inicial de cinco escolas para observação em campo.

Vale ressaltar que foi apresentado pessoalmente um documento emitido pelo Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA com o intuito de apresentar os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, dar o caráter formal devido.

Em relação à geografia da cidade estas escolas se encontram distantes umas em relação às outras, o que propiciou uma abrangência de contextos diferentes a serem observados.

A pesquisa propôs observar dez aulas em cada escola, seguida de um questionário para os (as) professores(as) de dança e outro para os(as) coordenadores(as) das escolas. As observações foram concluídas em novembro de 2010.

Na tentativa de classificar/analisar as observações, abaixo seguem características que foram criadas pela pesquisadora para análise dos contextos observados, delimitados a partir das observações realizadas; em Apêndice, um quadro que apresenta as observações em cada escola:

- A *comunicação* entre professor e aluno durante o aprendizado proposto, assim como a ocorrência ou não de diálogos no processo de ensino (o modo como acontece a comunicação);
- A *utilização do espaço* (se limitado na realização dos exercícios, ou utilizado sem delimitação);
- O *foco* das aulas no contexto (qual o objetivo era traçado no processo para ser alcançado ao final deste processo durante o ano letivo ou não);
- O *comportamento* ou *reação* das alunas frente às atividades solicitadas (se estavam inibidas; se sentiam liberdade; se ficavam incomodadas com as aulas ou não);
- A *assiduidade* das alunas nas aulas;
- Os *exercícios* propostos (sequências fixas ou não, se só se restringe à técnica do balé ou possibilitam outros modos de propor ações de dança);
- A *música* durante as aulas (utilizava ou não, se a música era determinante para o ritmo dos exercícios na aula ou não).

## 4.1 RELATO GERAL DAS OBSERVAÇÕES EM CADA ESCOLA

### ESCOLA A

Situada em um bairro de classe média da cidade, possui parceria com academia de balé, sendo o próprio espaço de balé da professora a sala de dança da escola. A logomarca da roupa das crianças é com o nome da professora. A formação de dança da professora é em balé.

No processo de acompanhamento da Escola A, foram identificadas algumas características como, por exemplo, os exercícios propostos seguirão uma sequência ordenada de passos repetidos durante todo o período das aulas observadas.

No decorrer das aulas, que acontecem duas vezes na semana, num dia são realizados exercícios no centro da sala (em pé) e no outro dia, no chão. As alunas fazem aulas com *collant*, saia, meia-calça e sapatilha de balé rosa, além de faixa e touca, ambos os materiais vendidos pela professora com o nome da mesma.

Ao final das aulas, a forma de avaliação das alunas na aula é através de três tipos de estrelas, dourada, prata e vermelha, de acordo com o comportamento avaliado pela professora em sala de aula que considera um modo de estímulo e incentivo a um bom comportamento das alunas durante as aulas.

Apresentação da relação entre cores e comportamento:

- Estrela Vermelha - considera quem não teve um bom comportamento
- Estrela Prata – considera um comportamento mais ou menos
- Estrela Dourada - Quem teve um bom comportamento.

Situações presenciadas como justificativa para receber a estrela vermelha:

- Correu pela sala antes da aula começar;
- Conversou durante a aula;
- Tirou a sapatilha durante a aula;
- Não se comportou na aula;

Teve um aprendizado mais lento - demonstrou dificuldade na assimilação dos passos da aula;

- Tocou na parede, barra, espelho durante o ensaio. Obs.: Por todo o período observado das aulas houve poucas estrelas douradas e em maior quantidade as prateadas e vermelhas.

## ESCOLA B

Situada em um bairro de classe média da cidade, possui parceria com academia de balé e sala específica para dança (com a logomarca da academia de balé) com recursos como: barra, espelho e som próprio para as aulas. As alunas utilizam o *collant* com a logomarca da academia. A formação de dança da professora é em balé pela academia parceira da escola.

Em relação à Escola B, duas características se destacaram durante as observações que se apresentaram com um traço das aulas. Essas características aparecem como uma espécie de mudança no modo como o ensino da dança se organiza em relação ao padrão tradicional da aula de balé, em que as aulas não se limitam à utilização de parte do espaço da sala (como geralmente acontece para marcar a posição de cada aluna). A exploração no uso do espaço foi identificada em alguns momentos das aulas. A criança podia, em alguns momentos, se movimentar sem o comando de voz da professora, porém voltava-se à realização de, apesar de ser delimitado em alguns momentos das aulas na realização dos exercícios da técnica.

Outra característica desta observação foi a inserção de um momento para a criação, como parte do processo de algumas aulas, sempre por meio de histórias contadas pela professora (algumas delas são clássicas e conhecidas, como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, ou criadas para o momento, porém utilizando dos personagens já conhecidos dos clássicos infantis). Estas histórias tendiam a direcionar os movimentos das alunas, tornando-os similares e repetidos entre elas. Como exemplo de uma história contada pela professora, as alunas estavam em uma floresta e instantaneamente foram induzidas a imitarem figuras existentes na floresta como lobo, macaco, árvores etc.

As características trazidas para criação e exploração do espaço mais livremente se dão pelo fato da academia de balé que a professora integra propor mudanças internas na metodologia de ensino a partir da compreensão de que “a criança deva sentir o que está fazendo, dar vazão à expressão e não mais ser só algo mecânico” (fala informal da professora de Balé da Escola B). Com isso, as atividades desenvolvidas no período observado aconteciam em torno da execução de exercícios da técnica, seguida sempre da criação, considerado pela professora um momento para as alunas também participarem.

Nessa observação houve uma aluna que constantemente se expressava além do exercício proposto. Ela incrementava o movimento com algo a mais por sua livre espontaneidade, extrapolando os limites de movimentação sugerida pela professora. Por exemplo, se deslocava pela sala e se abaixava no exercício que era realizado só em pé. Ela inventava modos de reagir às proposições e que eram vistos pela professora como provocações. “Ela sabe que tem potencial e toda vez que eu passo uma coisa ela faz outra” (professora da Escola B). Por vezes, a professora chamava a atenção dela por extrapolar livremente o que era proposto. Esse foi um dos marcos desse processo enquanto constatação do potencial criativo da criança a que os professores devem se atentar para possibilitar ações que explorem essas criações espontâneas.

## ESCOLA C

Situada em um bairro de classe baixa da cidade, não possui parceria com academia de balé. Possui sala específica para dança, com um único recurso que é um aparelho de som (compartilhado com outras atividades da escola) com a logomarca da escola no *collant*. A formação de dança da professora é em balé e acadêmica em dança pela UFBA.

Na Escola C foi identificada, inicialmente, através de uma conversa informal com a professora, que esta pensa que o ensino da dança na escola deva incentivar a autonomia do aluno. Segundo ela, o modo como ela organiza esse pensamento na aula acontece no aproveitamento das informações que os alunos trazem de vivências externas ao ambiente da escola.

Ao questioná-la sobre como que se dão essas ações, a professora respondeu que sempre dialoga com os alunos em algum momento da aula objetivando identificar pistas que possam colaborar com as ações no processo das aulas. São pistas que partem das vivências destes alunos fora da escola: “Eu procuro buscar o que o aluno traz e aproveitar na aula” (citação da professora C).

No decorrer do acompanhamento das aulas, pôde ser verificado que as ações de ensino propostas não correspondiam ao modo como a professora expôs pensar “buscar o que o aluno trás” (citação da professora C). De fato, houve momentos em algumas das aulas em que foi dado um espaço para as alunas expressarem o seu cotidiano ou recentes vivências. Porém, não estava claro como essas informações eram elaboradas e propostas nas ações de ensino da dança.

O que se identificou, no período observado, foi que o desenvolvimento da aula acontece baseado no padrão que o ensino do balé perpetuou e em muitos espaços ainda perpetua. Um modo em que somente a professora propõe as ações. Os exercícios realizados aconteciam com frequência e organizados para realizarem-se do mesmo modo em todas as aulas observadas, as músicas eram o fio condutor dos movimentos propostos, havendo uma dependência desta para a aula acontecer (vale ressaltar que houve momentos da aula em que o CD não tocava e a aula parava até o mesmo voltar a funcionar; em uma das observações, a aula parou por 13 minutos). Além destes exemplos citados, a organização espacial se limitava apenas à diagonal da sala e ao centro em forma de círculo, que é onde acontecia grande parte da aula.

A professora relatou que era a primeira vez em que há ensino de dança nessa escola, e que há uma ânsia por parte da direção na realização de uma mostra de coreografias. Com isso, pode-se dizer que esse modo repetiu a tendência do ensino da dança inserida nesses ambientes com o objetivo de uma apresentação ao final de um período. Houve organização das aulas com foco nas mostras de dança. As historinhas criadas e contadas no momento da aula estavam sempre relacionadas ao exercício costumeiro referente à técnica, modo este que acaba inibindo outras possibilidades e ações que a professora pensasse em propor.

A professora justificou tal limitação por conta da ânsia por parte da direção da escola, pois é a primeira vez que a escola tem aulas de dança. No período observado, a direção demonstrou à professora o desejo de uma apresentação pelas alunas do balé na escola objetivando as apresentações de alguma data comemorativa próxima, como estímulo para as alunas participarem das aulas.

As aulas seguiram um modo de organização que compreendeu, do início ao fim do período observado, a mesma ordem de sequência espacial na sala, e exercícios propostos com poucas alterações. Com isso, ainda que houvesse a consciência de uma prática a ser desenvolvida com foco na autonomia do aluno, estas ações seguiram um modo, sobremaneira repetitivo, que impediu de fato que ela acontecesse.



## ESCOLA D

Situada em um bairro de classe baixa da cidade, não possui parceria com academia de balé. Possui sala específica para dança com a logomarca da escola no *collant* das alunas. A formação em dança da professora é em balé.

Nesta escola, no período observado das aulas, as alunas estavam ensaiando para a realização de uma mostra interna da escola e iniciando o período de ensaios para o espetáculo de fim de ano.

Vale informar, como exceção, que a turma estava composta por alunas na faixa etária de cinco a oito anos e que as coreografias eram divididas por faixas etárias, por exemplo, as alunas de cinco e seis anos ensaiavam uma coreografia e as de sete e oito anos ensaiavam outra.

Em relação a essa criação das coreografias, o que se destacou, nesse período de observação, foi que as coreografias eram criadas a partir do que a letra musical dizia. Por exemplo, a música interpretada por Tânia Mara, “Não sei por que você se foi, quantas saudades eu senti, e de tristezas vou viver, aquele adeus não pude dar”, entre outras, chamou a atenção nessa prática, pois as alunas realizavam movimentações que as aproximavam de questões não próprias para a idade, como o término de um relacionamento, que é do que essa música fala.

Além desse modo presenciado na criação de três coreografias, seguidas pela mesma lógica de criação a partir da letra da música, havia passos que as alunas realizavam com movimentação do quadril de forma sensual (imitativa de adultos), acompanhada de olhares, de apontar para frente como se estivessem se dirigindo a uma pessoa, acompanhada de gestos.

Ao se dirigir às alunas para chamar a atenção, a professora olhava fixamente por alguns segundos para uma delas e dizia que não iria dançar caso não fizesse bem. Houve uma situação em que a professora colocou todas as alunas encostadas na parede, pegou uma cadeira plástica e colocou na frente delas. Em seguida, começou a dizer: “Vocês vão continuar a ensaiar assim?”, “Vocês querem dançar?”, “Não adianta pai nenhum pagar, porque se não estiver dançando bem, não vai se apresentar”, referindo-se à apresentação de final de ano no ano anterior quando um pai queria pagar (os pais, em geral, pagam pela fantasia, ingresso e aluguel de teatro) e a professora não deixou, porque a menina não estava dançando bem.

## ESCOLA E

Situada em um bairro de classe baixa da cidade, não possui parceria com academia de balé atualmente, porém as alunas utilizam a logomarca no *collant* de uma academia de balé do bairro, que já teve parceria com a escola. Possui sala específica para dança, com recursos como som, barra, espelho, TV e DVD. A formação em dança da professora, no período observado, é em balé.

Na Escola E, o período das aulas observadas foi no momento em que a turma estava se organizando para o evento da passagem de nível do aprendizado do balé. Esse evento consiste na troca de *collant* e recebimento de um certificado que dependem de aprovação ou não da professora. É realizado ao final de cada ano letivo e tem a presença dos pais.

Essa escola trabalha com *collant* nas cores branco, rosa, azul e preto, conforme o nível de aprendizado da técnica. No período observado foi focada a todo tempo a mostra a ser realizada nesse evento interno da escola, sendo proposta pela professora uma sequência coreográfica baseada nos passos de balé trabalhados ao longo do ano.

Na turma observada, havia alunas de *collant* branco com as de *collant* rosa misturadas, pois nesse ano, segundo a professora, a direção da escola solicitou a junção das turmas de rosa com branco e da turma de azul com preto, como uma forma de redução de custos no pagamento da mesma.

Nas observações, de modo geral, as alunas estavam sempre repetindo a sequência da mostra, com um alongamento inicial antes de cada aula observada.

Nesta escola pôde ser identificado que o foco do ensino da dança é similar aos propostos pelas academias de balé, a exemplo, da troca de *collant* ou de nível do aprendizado, o que corresponde a uma avaliação das alunas acerca do resultado corporal, adquirido ou desenvolvido ao longo do ano letivo. Esta avaliação propôs analisar aspectos que demonstrassem a capacidade de assimilação, execução clara do movimento, agilidade, entre outros de acordo com os exercícios.

Vale dizer que esta avaliação foi realizada pela professora somente, que segundo ela, houve a opinião da direção e coordenação da escola no que concerne às faltas das alunas.

Pode se dizer que, tais aspectos, dentre outros, geralmente são excludentes, pois, determinados corpos não se adaptam ou mesmo não correspondem aos pré-requisitos avaliados, implicando numa formação que

compreende ao aprendizado e aprimoramento da técnica (por seguir passos ordenados como objetivo das aulas).

Tal situação sinaliza o papel do professor como o responsável nessa condução. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de profissionais que se proponham a transformar-se em educadores emancipadores.

## **5 COMPREENDENDO POSSIBILIDADES DE UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO NO O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Penso que as reflexões até aqui propostas podem contribuir para uma leitura crítica acerca das práticas de ensino da dança na contemporaneidade. Importante frisar que a perspectiva apontada do que seja um ensino emancipatório aqui, não se configuram, obviamente, enquanto um modelo, mas como um modo de possibilitar o exercício crítico a partir de uma outra leitura das práticas de dança na Educação Infantil.

Um trabalho de relevância para a questão aqui proposta é o da professora doutora Isabel Marques (2010), discutido em uma perspectiva contemporânea para o ensino da dança na educação, partindo inicialmente da compreensão de “leitura de mundo”.

Em um breve recorte, a autora (2010), dá início a essa discussão a partir de uma concepção literal do ato de ler, o qual, segundo ela, geralmente é associado à uma ideia instrumentalizada. Há uma concepção mecânica do conhecimento e uma visão funcional da vida. (p.30) No senso comum, ler é apreender códigos e técnicas padronizados, adquirir um vocabulário amplo, obedecer à gramática e a ortografia estabelecida como correta. Assim também a autora chama atenção para as leituras acerca da dança não possuírem habilidades corporais e técnicas específicas, vocabulário preciso ou o código padrão aprovado pelo senso comum para reproduzir coreografias prontas. (p.33)

A partir disso, Marques (2010) considera que se contrapor ao senso comum é o ponto inicial de se educar para a possibilidade de leituras críticas, perceptivas e entrelaçadas. No caso da dança, o senso comum decretou durante muitos anos que o aprendizado de passos, a reprodução de coreografias e os exercícios técnicos eram a única concepção de ensino. Segundo Marques esta concepção instrumentalizadora se assemelha ao ato de ler há décadas, ou seja, concepção mecânica do conhecimento da dança.

(Macedo apud Marques, 2010) diz que a leitura implica compreensão sobre a significação do lido, requer crítica para nos apropriarmos de nossos discursos e sermos capazes de lidar com os discursos dos outros. A autora diz também que a leitura implica em estarmos sintonizados com nós mesmos e com nosso entorno.

Freire (apud Marques 2010), considera que o ato de ler diz respeito às nossas relações com o mundo – com o entorno próximo, com os contextos distantes. É nesse sentido que a autora propõe a compreensão da dança como linguagem artística passível de leitura. Para Marques lemos a dança ao dançar, ao sentirmos- percebermos-pensarmos as danças em/de nossos corpos, lemos a dança que vemos, lemos em nossos corpos ao experimentarmos processos de criação – composição e improvisação. Isso corresponde que o intérprete, o movimento e os espaços cênicos criados pelos eventos de dança, são campos de significação da linguagem da dança, que conforme Marques, não fazem sentido se não forem relacionados.

De acordo com a autora, para almejarmos educar leitores de mundo, não podemos reduzir o aprendizado a cópias mecânicas. Para ela, para que as leituras da dança tracem relações com leitura de mundo devem ser considerados os múltiplos papéis que os alunos desempenham (vozes de suas histórias), bem como ramificam enquanto vozes da dança, por meio do aprendizado em sala de aula. Deste modo, esses cruzamentos, entrelaçamentos e fluxos entre o que é trazido e levado nas aulas de dança fazem com que se constituam e construam redes de sentidos, ou seja, possibilita a continuidade da leitura e releitura da dança.

Para melhor esclarecimento de tal pensamento, propõe-se aqui exemplificar uma proposta de aula que se aproxime dessa compreensão: Numa determinada aula de dança em que há possibilidade de haver deslocamento da aula para outro espaço da escola, um pátio de recreio. Pode-se dizer que tal deslocamento, consciente ou não, amplia a percepção espacial já que o espaço da sala geralmente é delimitado em um formato (quadrado). Essa mudança de local contribui na exploração por parte da criança, mesmo que seja para correr ou mesmo a própria dispersão por conta das inúmeras informações (seja de uma árvore, um parquinho, pessoas passando, etc.). Essa expansão surge como consequência do ambiente que provoca múltiplas percepções – tanto dos envolvidos diretamente, quanto caso haja, olhares dos observadores em volta (funcionários, professores, alunos, etc.). A ampliação desse espaço possibilita do mesmo modo haver uma referência das direções, tanto quanto na sala, porém, a sua expansão surge como uma possibilidade das ações se modificarem e essa modificação ser parte do processo e não um acidente no percurso proposto relacionado apenas ao

comportamento do aluno, sem qualquer outra relação, que neste caso se refere ao ambiente em interação constante com o corpo/pessoa, provocando transformações perceptíveis ou não. Pode se dizer ainda que essa proposição possibilita a abertura para a criação e que tal situação demonstra o quanto o professor exerce um papel fundamental de facilitador do processo das aulas, de modo a torná-lo emancipador.

Outro aspecto nesse processo de ensino é o de uma relação compartilhada. Ao trazer esse modo de agir para a relação entre professor(a) e criança na Educação Infantil, compreendo-o a partir de aspectos que recém apontados, tais como a atenção ao contexto no qual se insere a criança; o respeito à individualidade de cada uma; flexibilidade na abertura para a criação, principalmente a partir da leitura de informações advindas das próprias crianças; dar autonomia para participar (opinar, inventar, etc.).

Para Freire (2010), ensinar não é transferir conhecimento. Para ele, "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (p.15), e ensinar requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador e enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas seja em etnias ou classes. De acordo com o educador "a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, ou seja, um aprende com o outro mediatizados pelo mundo" (p. 116). Considerar B reduzido a A, ou vice-versa, pressupõe um pensamento alicerçado em um discurso/ação excludentes. Segundo Marques (2010), os educadores são encarregados de traçar essas redes de comunhão (de conjunto, de estar com) para que diálogos com o mundo, com os atos cotidianos e, portanto, entre todos os outros educadores possam ser partilhados (p.15). Pois, pensar como unidade de maneira totalitária acaba por sustentar um abuso desrespeitoso às diferenças.

Outra característica que trago para refletir é o reconhecimento desse processo (ensino de dança para crianças) enquanto um contínuo, ou seja, que a proposição tem ramificações que fluem a partir desse processo numa dimensão mais extensa à do ambiente da escola. Um modo de ensinar dança pode sem dúvida ser uma via de acesso da qual a criança se utilize para sua emancipação.

As reflexões também ratificam, a partir das observações realizadas, que o modo como o ensino da dança acontece não favorece uma contextualização deste a

partir da realidade em que está inserido. E, principalmente, nesse contexto não se leva em consideração os alunos envolvidos, aspecto este destacado aqui como ponto de partida, para a hipótese da pesquisa. Esta questão parte de estudos sedimentados como o do autor e educador Paulo Freire, com o livro “Pedagogia da autonomia”. Esse instrumental tem desempenhado um papel fundamental em uma outra leitura de mundo e no desenvolvimento de ações pedagógicas de ensino que valorizem os contextos e os envolvidos com eles. Freire (1996) enfatiza a necessidade de respeito ao acervo de conhecimento do aluno, da sua individualidade, bem como do desenvolvimento de sua autonomia. O educador dá exemplos de como aproveitar situações vivenciadas por alunos para problematizar e explorar. Ao pensar no ensino de dança, essas situações que vão de encontro às realidades dos indivíduos, podem estimular a criação, contribuir para formar opiniões, subsidiar a expressão verbal da criança. É possível que curiosidades sejam aguçadas e outras despertadas, de acordo com as possibilidades e limites diferenciais de cada um, e isso se torna um respeito também ao modo como cada um se organiza no seu ritmo próprio de desenvolvimento. Atento à criança e ao respeito mútuo o (a) professor (a) de balé tem papel importante no estímulo à autonomia dela e na criação de um ambiente onde as informações circulem e é responsável por uma relação mais horizontal entre ele (a) e a criança. Para Freire, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

A reflexão como um exercício proposto nesta pesquisa é mais um aspecto que deve ser constante nas práticas de ensino do professor. Deve exercitar um olhar distanciado, e ao mesmo embebido da situação da qual faz parte, as suas próprias ações pedagógicas, a fim de que se posicionem criticamente em relação a elas e, possivelmente, amadureçam acerca da profissão enquanto facilitadores assumindo uma postura de investigação nesse processo e não mais de meros repetidores de conhecimentos.

O papel do educador–educando deveria ser o de garantir o movimento, o fluxo de informações – o que significa a manutenção de um diálogo permanente, de acordo com o que acontece em cada momento - propor situações-problema, desafios, desencadear reflexões, estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido, de tal modo que as

intervenções sejam adequadas ao estilo do aluno, às suas condições intelectuais e emocionais e à situação contextual (Bittencourt, 2000, p.152).

Vale ressaltar que foi muito importante presenciar as aulas das cinco escolas, onde, pôde ser identificado que as ainda há aspectos que denunciam que o ensino da dança permanece em muitos destes contextos preso a estruturas estáticas. Os comportamentos dos professores, bem como da idéia que esta reforça nos contextos de educação infantil, são pontos cruciais que determinam e impedem a abertura ao novo, a transformações.

Deste modo, é que esta pesquisa propõe exercitar a reflexão crítica a partir destas cinco escolas, tendo como ponto de partida a mudança de ótica destas ações que corroboram com um processo não emancipatório de ensino da dança na Educação Infantil.

Essa ótica abre um espaço de reflexão e discussão que possibilita e ao mesmo tempo favorece dimensionar a maturação para um novo paradigma e ações eficazes que fortaleçam essa perspectiva de ensino emancipatório. Cabe, portanto, criar ambientes estimuladores da criatividade, da criticidade, da autonomia, do diálogo, da emancipação, características que se adequem ao contexto e dialogue com os alunos ali inseridos. De modo a transformar rotinas mecanicistas, repetições tecnicistas, um único viés de pensamento, uma relação vertical e uma comunicação unilateral que invalidam o pensar próprio, inibem a emancipação e a autonomia do aluno.



## CONCLUSÃO

Este presente trabalho possibilitou transitar por diferentes contextos, dos quais, foi possível identificar nas práticas de ensino do balé ações que correspondessem a uma prática não emancipatória de ensino da dança, conforme as reflexões propostas a partir do conceito de Adorno (educação e Emancipação).

Sendo assim, as reflexões propostas a partir de Adorno (1996), bem como as do Freire (2010) foram relevantes nesse diálogo construtivo, analítico e exercício crítico junto às observações de tais práticas. Compreender também os paradigmas que serviram e refletem como pilares de sustentação de um ensino padronizado adotado pelas escolas, ajudam a compreender o modelo empregado de ensino da dança amparado por estes contextos, este a partir De Bittencourt (2000).

Poder contar com a grande colaboração da Marques (2010), enquanto busca de caminhos reflexivos que apontem e possibilite o pensar constantes das ações de ensino na educação motivam, despertam e conduz sem condicionar para uma perspectiva outra que não se limita a delimitar pensamentos, criar arestas no caminho para a criticidade, podar ações libertárias de ensino. Mas, avistar possibilidades de novos paradigmas com vistas à emancipação do indivíduo.

Esta pesquisa abraçou autores que contribuíram nessa construção reflexiva e importante para a área educacional, além de exercitar outro olhar para o ensino da dança nos contextos observados. Ao mesmo tempo em que por meio do exercício crítico e reflexivo das observações viabilizou um olhar atento para estas questões.

Compreende-se que nessa perspectiva a dança enquanto área de conhecimento deve por meio de seus profissionais já permite uma postura mais flexível e passível a novas construções de ações corporais para o ensino da dança. O emancipatório nesse sentido desestrutura modelos e ações estáveis de ensino que corrompem e /ou impedem o desenvolvimento da emancipação do indivíduo. E é nesse sentido que esta pesquisa tratou ao propor refletir tal questão.

Pensar numa prática de ensino emancipatório, portanto, requer um distanciamento freqüente das ações que se propõe em sala de aula. A partir dos contextos e faixa etária observados é possível entender como um recorte para a necessidade de mudanças posturais em diferentes contextos e faixa etária

correspondente. Precisamos, enquanto atuantes de dança, assumir e desviar dos cânones que condicionam e manipulam o professor de agir de modo condicionado em suas práticas.

Tal prática que por compreender uma lógica de ensino e um modo de ação acabam por parametrizar um método que é o ponto chave que tornou questionável em seus aspectos nesta pesquisa por constituir um processo não emancipatório.

Deste modo, compreende-se que o profissional atuante nestes contextos deva exercitar a criticidade de suas ações, de modo que o distanciamento da prática, enquanto objeto de análise dê abertura para novas leituras analíticas e conseqüentemente sejam suscetíveis a mudanças. Para que sejam alimentados novos paradigmas para o ensino da dança.

# A P P Ê N D I C E S

| E<br>S<br>C<br>O<br>L<br>A | FORMAÇÃO<br>(ÕES) EM<br>DANÇA  | TEMPO DE<br>TRABALHO<br>COM<br>CRIANÇAS | CONSIDERA SER<br>FUNDAMENTAL<br>O TRABALHO DE<br>CORPO NA<br>ESCOLA? POR<br>QUÊ | METODOLOGIA<br>DE TRABALHO<br>NESTE<br>CONTEXTO   | SOBRE PROCESSO DAS<br>AULAS:<br>a. FAZ<br>PLANEJAMENTOS?<br>b. TEM FOCO? QUAL?<br>c. FAZ AVALIAÇÃO?<br>COMO FUNCIONA?  | COMO PENSA<br>O TRABALHO<br>CORPORAL<br>CASO HAJA<br>ALGUM<br>ALUNO COM<br>DEFICIÊNCIA<br>FÍSICA                                | COMO VÊ O<br>APRENDIZADO<br>DE SUAS<br>ALUNAS NO SEU<br>PROCESSO DE<br>ENSINO?                                 |
|----------------------------|--|---|---|---|--|---|--|
| A                          | Formada em técnica do balé clássico, possui formações complementares acerca da técnica | 11 anos                                 | Acho importante o trabalho corporal, independente do local                      | Metodologia própria, juntando o que se adapta melhor a nossa realidade de cada método (cubano, Royal, etc.) | a. sim, tenho um programa a ser seguido de cada nível; b. sim, duas apresentações anuais, a 1ª visando o trabalho criativo das alunas, o outro, o espetáculo de encerramento do ano; c. sim, uma banca examinadora convidada faz avaliação, além de serem avaliadas mensalmente pela professora. | Eu não trabalho com criança com deficiência, acho que o professor tem que ter um preparo para lidar com a deficiência da aluna. | Acho muito bom o processo de aprendizado das alunas, percebendo um grande desenvolvimento delas durante o ano. |



|                 |  |               |  |  |   |   |  |
|-----------------|--|---------------|--|--|---|---|--|
| <p><b>B</b></p> | <p>Formada em balé clássico e pós graduada em “estudos contemporâneos em dança pela UFBA</p> | <p>6 anos</p> | <p>Acredito ser e grande importância a dança dentro do conteúdo multidisciplinar, o que não ocorre com o meu trabalho na escola, já que o balé é aplicado dentro de uma grade curricular</p> | <p>Ensino do balé clássico para o desenvolvimento rítmico e físico da criança. Proporcionando o prazer em dançar, e os benefícios físico, social e psicológico</p> | <p><b>a.</b> Sim, planejamento semestral dentro dos objetivos a serem alcançados mensalmente;<br/> <b>b.</b> sim, os objetivos mensais, por exemplo, o meu objetivo mensal do mês de fevereiro foi o conhecimento das possibilidades de movimentos das partes do corpo e alongamento dos membros.<br/> Conhecimento e deslocamento espacial (círculos, retas e linhas, zig zag, diagonal, etc.) e a introdução do programa de Pré Primary da Royal.<br/> <b>c.</b> Sim, avalio como funcionaram as aplicações das minhas aulas para os meus objetivos mensais</p> | <p>Acredito na inclusão, a dança é para ser desenvolvida para todos dentro das possibilidades físicas de cada indivíduo. Tive a experiência de ter uma cadeirante de 5 anos que só tinha poucos movimentos de braços e pescoço. As crianças adoravam a aluna e dançavam muito com ela empurrando, correndo e rodando com a cadeira de rodas. Consegui melhorar os movimentos dos braços da aluna.</p> | <p>O processo de aprendizado do balé para iniciante tem excelente resultado. Estes resultados atingem os objetivos mensais e os objetivos semestrais( aulas públicas, mostra junina, aulas para os pais e familiares assistirem, exames internos e exames da Royal Academy of Dance, e o festival de encerramento)</p> |
|-----------------|--|---------------|--|--|---|---|--|



|   |  |        |  |  |  |   |   |
|---|--|--------|--|--|--|---|---|
| C | Formada em balé Clássico – Escola de balé local da cidade e estudante do último semestre de dança da UFBA. | 8 anos | Sim , porque as crianças necessitam de expressão corporal própria, algo que é sempre contido dentro de sala de aula. | Depende muito de cada escola, o que a escola espera das aulas de balé, a sua estrutura e se vão fazer apresentações ou não. Procuro dialogar com todas essas questões para formar a identidade nas minhas alunas naquela escola. | a. Eu sigo um planejamento de coisas que irei fazer pré-selecionadas, mas que podem ser modificadas durante o processo da aula em si; b. O meu foco são os estímulos para o surgimento dos movimentos: imagens, histórias,brincadeiras, jogos, etc; c. As avaliações são contínuas e processuais, analiso cada criança individualmente em cada aula e utilizo a improvisação e a conversa como outra forma de avaliar. | Já tive experiência desse tipo e penso ser necessário os estímulos e o olhar deve ser diferenciado devido as habilidades e as dificuldades que possam ter, mas sempre haverá uma evolução na criação e na compreensão do movimento. | Nessa escola especialmente, eu sinto que elas gostam muito do balé, porém, tem uma imagem apenas do espetacular que a dança traz como por exemplo, escalar, botar a perna para cima, coisas do tipo. Meu desafio é apresentar a dança para elas como algo como algo que pode fluir delas sem a necessidade do espetacular |
|---|--|--------|--|--|--|---|---|



|   |                                |                  |  |  |   |  |  |
|---|--------------------------------|------------------|--|--|---|--|--|
| D | Eu fiz 9 anos de balé clássico | Há 6 anos e meio | Sim, porque é importante para as crianças desenvolverem suas habilidades motoras, coordenação, no relacionamento com as outras crianças e aprendem a respeitar os valores e regras próprias das aulas. | Em questão de metodologia eu procuro passar um pouco de técnica de balé clássico, mas trabalho diversos estilos musicais, acompanhando o que as crianças gostam também | <p><b>a.</b> sim, eu faço um planejamento escrito dividido em aulas específicas de coreografia, técnica, flexibilidade e livre. De acordo, com a evolução das aulas ou as vezes o momento eu dou uma coisa ou outra. Não fico presa ao planejamento; <b>b.</b> O foco das aulas é realmente fazer com que as crianças acompanhe esse processo de evolução da dança e que elas possam se desenvolver dentro desse processo de aprendizagem; <b>c.</b> Sim, com as crianças pequenas eu as avalio em conjunto pedindo para que elas façam algumas coisas, para eu poder avaliar coordenação, se elas conseguem acompanhar e até para eu poder ver a evolução de cada aluno. Com as maiores, eu faço um teste escrito para que elas memorizem as nomenclaturas dos passos, e faço toda a parte física e técnica para vê se elas sabem associa os nomes aos passos, e se elas estão fazendo corretamente.</p> | Eu já trabalhei com uma aluna deficiente física (paralítica) e foi um trabalho muito enriquecedor e de bastante aprendizado, porque as crianças aprendem a conviver com as diferenças, aprendem a aceitar as diversidades e quanto antes valores como esses são colocados na vida dessas crianças, melhores adultos serão. | Como eu já trabalho nessa escola há 3 anos, eu percebi a melhora nas alunas, não só por meio de analisá-las durante todo o processo, mas os pais dos alunos assim como a própria escola e as alunas, sempre falam de como as aulas estão interferindo em todo processo das crianças. |
|---|--------------------------------|------------------|--|--|---|--|--|

|   |   |        |  |   |   |  |  |
|---|---|--------|--|---|---|--|--|
| E | Formada em balé Clássico e em dança pela UFBA | 5 anos | Sim, porque a criança tem contato com outra forma de expressão, que não só a verbal. | Trabalho com base no método do Royal. Porém, uso muito músicas infantis, ao invés das clássicas para mudar um pouco as aulas. | <p><b>a.</b> não, pois tenho em mente todo o percurso das aulas. O que pode ser novo ou planejado é a partir do tema que a escola propõe para apresentação; <b>b.</b> Sim, o desenvolvimento das alunas no aprendizado da técnica.</p> <p><b>c.</b> Sim, ao final do ano para a troca de collant.</p> | Penso que não é fácil, pois, seria muito difícil ter alunos deficientes, pois necessitaria de mudança na aula. Acho que deve ter aulas desenvolvidas especificamente para alunos nessa condição. | Acho que elas se desenvolvem bem. Percebo o desenvolvimento delas nas apresentações. |
|---|---|--------|--|---|---|--|--|



| QUESTÕES<br>(COORDENADOR) | COMO COMPREENDE A DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL   | VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAL O TRABALHO CORPORAL NA ESCOLA? POR QUÊ?  | PORQUE AULAS DE BALE  |
|---------------------------|---|---|---|
| ESCOLA A                  | A dança além de trabalhar o corpo, trabalha o raciocínio, criatividade, ajudando a criança no seu aprendizado escolar. Ajuda também na concentração e disciplina.   | Considero fundamental o trabalho corporal. E sendo na escola podemos trabalhar a dança relacionada as atividades escolares, facilitando e ilustrando o assunto estudado   | É um diferencial que tem a finalidade de oferecer uma atividade extracurricular, dando essa facilidade em ser na própria escola e perto de casa.  |
| ESCOLA B                  | Compreendo que é importante e necessária para o desenvolvimento da criança, pois a relação entre o corpo, a música e o movimento contribui de forma significativa na formação do ser.   | Sim, porque acredito que o indivíduo não é só cognição. Ele é corpo e emoção.   | Acredito que para desenvolver um bom trabalho, é preciso lidar com pessoas que entendem do assunto. Portanto, os profissionais da academia de balé fazem uma parceria importante na escola, desenvolvendo um trabalho com seriedade.  |
| ESCOLA C                  | Para mim a dança abre os horizontes da mente, ajudando o corpo a fazer a mente saudável.  | Sem dúvidas o comportamento, postura, maneira de interagir, trabalha a união deles.   | Acho o balé uma dança tranquila, com disciplina e expressão corporal significativa.   |
| ESCOLA D                  | A escola compreende a dança como mais uma ferramenta pedagógica que ensina tanto quanto os esportes, os jogos e brincadeiras. A dança é um meio ilimitado de aprendizagem, que possibilita o conhecimento de si mesmo, domínio espacial, temporal, socialização, equilíbrio e desenvolvimento da coordenação motora fina. | Sim, pois o trabalho corporal é fundamental tanto na sua formação artística, quanto na sua integração social. Tudo porque dança desenvolve os estímulos tátil, visual, auditivo, motor e afetivo. As atividades propostas visam o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade. São também trabalhados aspectos tais como criatividade, musicalidade e socialização. As aulas possuem um caráter lúdico e dinâmico, e a criança tem a oportunidade de trabalhar o conhecimento do corpo, noções de espaço e lateralidade. A dança proporciona na educação, elementos significativos que favorecem o desenvolvimento do ser humano. | Em virtude de muitas mães solicitarem da escola a aula de balé. Procuramos conhecê-la melhor e vimos que a prática do balé desenvolve a coordenação motora, o ritmo, a musicalidade, além de obter uma postura bonita e o gosto por vários tipos de artes ligado ao balé, como por exemplo, a arte cênica. Outro ponto que observamos é a questão da disciplina do praticante de balé. Diante destes pontos resolvemos implantar as aulas de balé nessa escola. |
| ESCOLA E                  | Acredito ser um caminho diferente de explorar a criatividade da criança, já que nas aulas geralmente seguimos conteúdos que não tendem a explorar esse caminho.   | Sim, por possibilitar desenvolver a criatividade, apesar de considerar que as aulas de balé propostas na escola explora pouco. Conheço pouco de dança, mas é a dança que as mães querem.  | Bom, primeiro porque as mães desejam muito e porque acredito ser um trabalho de dança que possibilita a criança experienciar a musicalidade, o ritmo, a expressar-se.   |

| CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS                            | ESCOLA A   | ESCOLA B  | ESCOLA C  | ESCOLA D  | ESCOLA E   |
|--|--|---|---|---|--|
| <b>COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO</b>               | Durante todo o processo das aulas acompanhadas a comunicação foi de forma unilateral, porém, em alguns momentos, houve a comunicação bilateral.  | Durante todo o processo das aulas acompanhadas a comunicação foi de forma unilateral, porém, em alguns momentos, houve a comunicação bilateral.   | A comunicação em grande parte das aulas observadas foi unilateral e em alguns momentos houve a comunicação bilateral.   | A comunicação durante todo o processo observado foi somente unilateral.   | A comunicação durante o período observado foi somente unilateral, houve tentativas de estímulos as alunas, na complementação de histórias criadas pela professora para a realização dos passos da técnica.                     |
| <b>COMO O ESPAÇO FÍSICO DA SALA É UTILIZADO</b>          | O espaço do corpo em relação à sala na realização dos exercícios é limitado durante a aula proposta. Ex: linhas retas na entrada para a realização dos exercícios seguida de uma fileira na frente e outra atrás, em que as alunas permanecem a maior parte da aula e finaliza na diagonal para a saída, também demarcou espaço em círculo na finalização. | Limita espaços para a realização de exercício em alguns momentos das aulas, porém, tende a usar grande parte do espaço físico da sala de forma mais livre, sem limitar onde a criança vai realizar os exercícios. Aproveita os espaços de diferentes modos para a realização dos exercícios: correndo, caminhando, na diagonal, linhas retas, livre (cada aluna escolhe o espaço durante a sua realização). | O espaço sempre se restringia à lateral da sala, a diagonal e ao centro (em forma de círculo) para a realização de grande parte dos exercícios realizados neste período.  | O espaço sempre foi utilizado no centro da sala. E as alunas sempre permaneciam na mesma posição em relação à professora (de frente para a professora) durante todas as aulas observadas. | O espaço da sala limitado a diagonal e centro da sala, na realização dos exercícios.   |
| <b>FOCO DO PROCESSO DAS AULAS NO ANO LETIVO</b>          | Realização de um espetáculo como resultado do processo das aulas durante o ano letivo.   | Mudança de nível do balé/troca de collant, através da avaliação de profissionais da academia de balé parceira da escola. Além, da participação destas alunas no espetáculo da academia realizado no final de cada ano, juntamente com os alunos da academia de balé.  | O foco ainda se encontra na realização das aulas como um diferencial oferecido pela escola, e no período de acompanhamento das aulas foi detectado que esta ainda se organiza para a realização de espetáculos junto às datas comemorativas. (pois, a escola estava iniciando este trabalho de dança).  | Nesta escola, além de as aulas focarem em datas comemorativas, estipuladas pela coordenação da escola, tem o espetáculo de final de ano como resultado das aulas de balé.                 | O foco desta escola é centrado na troca de collant, no qual é realizado um evento com a presença dos pais, para a professora dar o certificado para as alunas, atestando a aprovação ou não no aprendizado da técnica do balé. |
| <b>COMPORTEAMENTO/REAÇÃO ALUNAS EM RELAÇÃO À CRIAÇÃO</b> | Nesta escola não há a criação por parte do aluno, apenas da professora na realização de seqüência coreográficas.   | As alunas desta escola demonstraram facilidade na criação, pois esta escola apresentou ter a criação direcionada e livre como parte da aula, em quatro das aulas observadas, sendo através de história contada pela professora de clássicos infantis.   | Foi identificado que as alunas apresentam dificuldades na criação independente da professora, através de situações presenciadas que foi solicitado, as mesmas e estas não correspondiam. Ficavam paradas. Considerando que todo o período observado, as coreografias foram elaboradas pela professora utilizando músicas seculares com movimentos correspondentes a letra da música.. | Nesta aula, não há espaço/momento para a criação por parte das alunas ou estímulo provocado pela professora.  | Nesta escola não houve momento para a criação por parte das alunas ou estímulo provocado pela professora.  |
| <b>ASSIDUIDADE DAS ALUNAS NAS AULAS</b>                  | Alunas assíduas, com falta de 2 no período observado, no total de 12 alunas que participam das aulas.  | Alunas assíduas nas aulas, com falta de 1 aluna com frequência no período observado, no total de 6 alunas que participam das aulas.   | Poucas alunas se ausentaram no período observado., no total de 9 alunas que participam das aulas.   | As alunas são assíduas e possui um total de 10 alunas   | Alunas assíduas, com frequência de falta de 3 a 4 alunas apenas. No total de 9 alunas.   |
| <b>AValiação DAS AULAS PELA PROFESSORA</b>               | A avaliação é realizada a cada aula, também ao final de cada ano letivo, através da troca de nível ou não do aprendizado da técnica.   | A avaliação consiste apenas no final do ano, para a troca de nível de aprendizado do balé.  | Nesta escola a avaliação é processual. Considerando a participação e o desenvolvimento das alunas no percurso das aulas.  | Nesta escola geralmente não há uma avaliação formalizada pela professora. A avaliação é feita pela análise de quem está apta para a apresentação a ser realizada ao final do ano.         | A avaliação desta escola corresponde a aprovação no aprendizado a técnica ou não, por meio da emissão do certificado.  |
| <b>EXERCÍCIO PROPOSTOS</b>                               | Seqüência baseada somente na técnica do balé.  | Seqüência com alguns exercícios da técnica do balé e alguns criados durante a aula, através do direcionamento de história, inventadas pela professora.  | Baseado na técnica do balé, porém, utiliza de situações ilustrativas de imagens para a criação de passos pela professora para os alunos copiarem.   | Seqüências básicas do balé (posições, plié e gran plié, por exemplo). E a maior parte das aulas observadas foi do aprendizado de coreografias.  | Seqüência de aulas baseadas no balé e alguns momentos a professora criava histórias para realizar os passos de balé e estimulava as alunas a complementar a história   |
| <b>MÚSICA NAS ATIVIDADES</b>                             | As músicas são elementos fundamentais nas aulas observadas, pois estas são as condutoras das seqüências lineares adotadas.   | Elemento fundamental durante a maior parte das aulas, porém possibilita alguns momentos com músicas cantadas apenas.  | Elemento fundamental para a aula acontecer, seqüências propostas seguidas sempre com as mesmas músicas.   | As músicas são necessárias apenas para a criação de alguma coreografia, os exercícios realizados no período observado não eram utilizados músicas.  | As músicas fazem parte da aula, exceto no momento de criar histórias para realizar os exercícios.  |

Quadro 1 – Escolas pesquisadas.  
Fonte: A autora.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Daniella. **Dança contemporânea: o dançarino pode ser apto para tudo**. 2007. Disponível em:  
<<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/DancaTecnologia/Danca%20contemporanea%20%20o%20dancarino%20pode%20ser%20apto%20para%20tudo.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2011.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Mar. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação política**: Adorno pensa a educação. [S.l.: s.n.,s.d.].

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARRETO, César. **La disciplina**. Disponível em:  
<<http://www.monografias.com/trabajos14/disciplina/disciplina.shtml>> Acesso em: 18 jan. 2011.

BITTENCOURT, Cândida A. de Carvalho. **Arte e educação: da razão instrumental a racionalidade emancipatória**. 3.ed. Curitiba: Juruá, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

COSTA, M.A.F.; COSTA, M.F.B. **Projeto de Pesquisa – entenda e faça**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **O que é pedagogia**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Práticas emancipatórias: processo em construção**. Passo Fundo: ABEU, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança – arte e ensino**. 1. Ed. São Paulo. Digitexto, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 5.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

MURTA, Fulgêncio. **Tendências pedagógicas**. Disponível em:  
[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=35581&tipo=ob&cp=003366&cb](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=35581&tipo=ob&cp=003366&cb)

[=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%20E1rio%20da%20Educa%20E7%E3o&n4=&b=s](#) Acesso em: 25 set. 2011

NADMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINKER, Steve. **Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **A relação entre a concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RENGEL, Lenira Peral. **Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <<http://www.fec.unicamp.br/~marimeza/historiadoballet%5B1%5D.html>>. Acesso em: 02. jan. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41.ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Wendel . **A educação como prática da liberdade**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/17129/1/A-Educacao-como-Pratica-da-Liberdade/pagina1.html#ixzz1He1vKhO1> > Acesso em: 25 mar. 2011.

SPSS. **Programas e Rotinas Complementares (Syntax Files). Inquéritos: amostragem probabilística**. 2002. Disponível em: <[http://www.fpce.uc.pt/niips/spss\\_prc/inq\\_amos/con\\_not\\_pre/conceitos.htm](http://www.fpce.uc.pt/niips/spss_prc/inq_amos/con_not_pre/conceitos.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2011.

