

# DANÇA, CORPO E CORPOREIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DE SALVADOR: UMA CONJUNTURA DE NEGAÇÃO DE BENS SIMBÓLICOS

Maurício Jesus Oliveira<sup>1</sup>

## Resumo

Este estudo objetivou compreender como se efetiva a educação da corporeidade por meio das práticas pedagógicas contemporâneas no ensino-aprendizagem da dança em Salvador, Bahia na rede Estadual de Ensino. Por essa razão, o objeto de estudo é a corporeidade pela dança. Para construir este artigo, foram articulados estudos nos campos da dança, da educação contemporânea, da descolonização da cultura e da dança na educação, abordando categorias como corporeidade, consciência corporal, dança na escola pública e formação complexa. A pesquisa se caracteriza como documental e bibliográfica, uma vez que se partiu da análise de documentos que determinam as diretrizes da educação básica no Brasil e na Bahia, fazendo um recorte para o Ensino Médio, etapa precedida pelo estudo da literatura pertinente ao tema.

**Palavras-chave:** Ensino de dança. Corporeidade. Educação contemporânea.

## Contexto da dança na educação da corporeidade

Estudos históricos sinalizam para a importância da promoção e da implementação de práticas educativas voltadas para a construção e desenvolvimento da corporeidade na educação brasileira. Entretanto, as experiências exitosas são ainda muito irrelevantes, sobretudo no contexto baiano (CURVELO, 2013; MARQUES, 1999, 2007; MOLINA, 2008). Os mais recentes trabalhos escritos demonstram o quanto as políticas públicas voltadas para a educação do corpo e à formação da corporeidade são contraditórias, como bem destacou Alexandre José Molina (2008), em trabalho intitulado *(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*, e Marília Nascimento Curvelo (2013) em *A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador*.

A intenção da disciplina de artes no Ensino Médio é possibilitar um aprendizado sensível-cognitivo, valendo-se de produções artísticas, apreciações artísticas, análises de manifestações artísticas, de forma significativa para que se possam compreender as artes em sua diversidade histórica e cultural. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), que tem como base os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), substituídos em 2006, determinam que esses objetivos devem ser alcançados por meio de práticas individuais ou

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Barreiras.

coletivas nas múltiplas linguagens, sempre refletindo acerca das dimensões dos diversos processos produtivos e criativos. Tal tarefa deve ser desenvolvida utilizando-se de diversos “instrumentos de ordem material e ideal como manifestações socioculturais e históricas” (BRASIL, 2000, p. 50-51). Essa proposta visa a garantir a presença da instância reflexiva em todas as etapas do processo de produção artística, contemplando elementos intrínsecos às habilidades práticas como o ato de analisar, refletir e compreender.

As diretrizes legais são negligenciadas, quando não excluídas, do processo educativo, tornando assim ainda mais distante a realização dos seus objetivos/intenções. A ausência das disciplinas das linguagens artísticas que têm como meio e veículo o corpo obedece à lógica do mercado, cuja intenção é domesticar corpos e docilizá-los para serem produtivos e eficientes no mercado, logo também, concebidos como um produto. No lugar de estimular a criatividade, a inventividade e a espontaneidade dos seres humanos, podam-se e retiram-se o entusiasmo e o prazer que também deveriam fazer parte do processo educativo.

Ao contrário do que se defende nos documentos que dão diretrizes e parâmetros à educação brasileira e baiana, pesquisas recentes (CURVELO, 2013; MOLINA, 2008), sobre a existência da disciplina Dança na rede estadual de ensino da Bahia, revelam que as leis não estão sendo colocadas em prática e que a dança não tem sido tratada como disciplina fundamental e importante para o processo formativo dos educandos. A disciplina não tem representatividade na maioria dos espaços oficiais do Ensino Médio.

Molina (2008) revela que cerca 70% dos cursos de graduação em dança do Brasil oferecem licenciatura como modalidade de formação e isso está diretamente relacionado à precariedade e à instabilidade da carreira profissional no campo das artes, sobretudo, na Dança. Ainda conforme os estudos do autor, apenas 1% das escolas da rede estadual de ensino oferece oficialmente aulas de dança, o que demonstra a necessidade de investimentos do setor público e de uma demanda de profissionais licenciados e bem formados para atuarem na educação básica.

De forma semelhante, estudos desenvolvidos por Curvelo (2013) descrevem a realidade da disciplina Dança no Ensino Médio da rede estadual de ensino. A autora fornece informações pertinentes à realidade da educação do estado da Bahia na disciplina Arte, especificamente, na linguagem da dança. Ela aponta a falta de organização e sistematização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), no que diz respeito à disciplina *Artes e suas linguagens específicas*. Segundo a autora, a SEC não dispõe de dados referentes ao

quantitativo de profissionais licenciados em dança, ativos, que pertencem ao seu quadro oficial de professores, pois a mesma classifica todas elas como sendo Artes, sem dar a devida importância às linguagens específicas e sem catalogar em que unidade escolar os profissionais das diversas especificidades estão lotados.

Curvelo (2013) assinala que apenas 4 das 129 escolas da rede estadual de educação que oferecem o Ensino Médio em Salvador, presentes na listagem da SEC-BA, tem professor de Dança. Nelas foi possível identificar a existência de cinco professores de dança em atividade: a) o Colégio Landulfo Alves; b) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro; c) o Colégio Estadual da Bahia – Colégio Central, bairro de Nazaré, oferece Dança incluída na disciplina Artes, na Matriz Curricular, e tem um professor de dança; d) o Colégio Estadual Thales de Azevedo.

Analisando a realidade descrita por Curvelo (2013) e confrontando-a com os estudos realizados por Lúcia Matos (2010), pode-se perceber que o cenário da disciplina Dança, nas escolas estaduais da Bahia, apesar do surgimento de novos documentos e legislações, não vem sofrendo mudanças significativas e relevantes.

O desencanto pelos espaços escolares baianos, retratado na desvalorização das linguagens artísticas, é resultado da inoperância do Estado (SEC) em disponibilizar e oferecer com qualidade as diversas linguagens artísticas (música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual) para os jovens. Essas disciplinas possibilitariam a formação de atores mais humanizados, sensíveis, criativos e críticos, já que a sua prática não está desassociada das reflexões sobre arte, cultura, multiculturalismo e indústria cultural na contemporaneidade, o que possibilitaria aos jovens um referencial diversificado sobre o vasto e complexo mundo das artes e sobre a própria indústria cultural e do entretenimento.

Por outro lado, o mercado tem formado e seduzido jovens por meio das ofertas de produtos midiáticos que exacerbam e ditam tendências vividas nos corpos de jovens, levando-os a crer que existe um mundo externo mais desejável que o mundo da escola.

Essa exclusão ou condição secundária com que a arte brasileira vem sendo tratada é “consequência da postura racionalista e dualista arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro” (MARQUES, 2007, p. 18). A autora acrescenta que a escola no Brasil é fundada na valorização do conhecimento analítico e descritivo da motivação e valorização dos conhecimentos sintéticos, sistêmicos, corporais e intuitivos.

Em concordância com Ana Mae Barbosa (2009), Isabel Marques (2007) aponta ainda que essa exclusão e secundarização da arte nos currículos escolares brasileiros têm como base a divisão do trabalho manual e intelectual que foi instalada no país, desde os primórdios da colonização, visão que confere ao trabalho/trabalhador manual um *status* secundário.

### **“Educolonização” dos Corpos**

Os processos históricos voltados para a educação no Brasil tiveram como objetivo neutralizar a diversidade e as contribuições dos grupos constituídos por sujeitos não brancos que povoavam e ainda povoam (índios que resistiram aos genocídios) o país, e de outros seres humanos escravizados e trazidos como mercadoria, caso dos negros vítimas da maior história de atrocidade e genocídio no mundo.

A invisibilidade das contribuições desses grupos étnicos para a constituição da identidade nacional integra o projeto de poder dos grupos dominantes, na medida em que historicamente se centralizam as bases civilizatórias em um modelo estético colonizador/jesuítico, que invisibilizou as contribuições de índios e negros para o processo de construção de saberes, técnicas e conhecimentos necessários para o desenvolvimento sociocultural da nação. E isso está explícito na organização dos nossos currículos. A disciplina é um dos mecanismos usados para silenciar.

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre o seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadilha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2006, p. 133).

Vivemos em processo de reconhecimento de valores próprios que estão fluando em diversas matrizes afro-ameríndias e, assim, podemos nos orgulhar de habitar um corpo e uma corporeidade latino-afro-americana, capaz de perceber e dialogar com o outro, praticar alteridade, mas sem se permitir ser cooptado e anulado pelo outro. Nesse contexto, resta-nos a ressignificação dessa noção de corpo, a partir de traços e pistas que restaurem a ancestralidade e que possibilitem uma nova episteme para a educação contemporânea.

A proposta de aulas de dança na escola de educação formal ainda é um tabu, sendo que as estruturas físicas e a falta de informação dos gestores e da equipe pedagógica são os principais obstáculos. A dança é uma ilustre desconhecida para os diversos públicos da escola, pois eles estão condicionados a uma didática tradicional. Marques (2007) problematiza essa questão sinalizando que propostas com dança que visam a trabalhar “aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados ainda ‘assustam’ aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional” (MARQUES, 2007, p.18).

Outro aspecto que enfraquece os processos educativos em dança é a sua condição de domínio público que, por um lado, dissemina no país a noção democrática de movimento e de vibração corporal, mas, por outro, impossibilita que a dança possa ser estudada com mais profundidade e critério. A ideia de que o Brasil é um país “dançante” também dificulta a inserção desta disciplina na escola, pois alimenta o equívoco de que a educação pertence a todos e pode ser muito bem desenvolvida por leigos que não são especialistas e nem licenciadas na área. Quase em cada esquina do país há um professor de dança em potencial por direito cultural adquirido, e a mídia brasileira tem um papel bastante relevante na construção deste imaginário por priorizar a publicização dos aspectos superficiais e efêmeros da dança (MARQUES, 2007).

Entre vários equívocos sobre o papel da dança na escola, Marques (2007) aponta as seguintes noções:

[...] é bom para relaxar, “para soltar as emoções”, “expressar-se espontaneamente”, [...] “conter a agressividade” ou “acalmar os alunos. [...] “ se esquecer dos problemas”, (esfriar a cabeça), [...] prevenir contra o stress. [...] “trabalhar a coordenação motora”, e “ter experiência concreta nas outras áreas do conhecimento” (MARQUES, 2007, p.23).

Essa noção não advém apenas dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, mas também dos licenciados com formação inadequada, que fazem uma dissociação entre artístico e educativo, interferindo, negativamente, no processo criativo e crítico que poderia se efetivar na escola de educação básica. Necessitamos, portanto, de uma educação/ensino em dança menos romantizada e estereotipada e no interior da qual se possam abordar aspectos artísticos e estéticos (MARQUES, 2007).

O corpo é o próprio instrumento da dança, é o espaço e o meio pelo qual ela é percebida enquanto linguagem corporal expressiva. É por esse motivo que o fazer-sentir não pode estar desassociado do corpo. Assim, o fazer-pensar nos possibilita uma melhor

compreensão e apreciação estéticas e artísticas da dança, já que suas dimensões e códigos poderão ser melhor ancorados e decodificados. Mas, para tanto, é necessário um engajamento integrado do corpo com o fazer-pensar (MARQUES, 2007). Essa perspectiva de educação em dança permite a formação/educação de corpos/seres humanos históricos e críticos capazes de produzir pensamentos, ser criativos e inventivos, ressignificando o mundo em forma de arte.

Pensar a dança enquanto produção de conhecimento sensível, na esfera do sentimento cognitivo e sentimento afetivo, permite entender a complexidade presente e própria dos conteúdos de dança e a necessidade de efetivação dessa prática educacional nos ambientes escolares.

Socialmente, o corpo tem ocupado um espaço bastante relevante, sobretudo na sociedade da informação, na qual as imagens e os movimentos estão carregados de saberes e intenções que, através dos meios de comunicação, ditam comportamentos e tendências. É pela via do corpo que aprendemos, de forma consciente e inconsciente, os códigos sociais vigentes nos diferentes contextos, e os corpos, educados pela dança, poderão se relacionar de forma crítica às diversas noções de corpo disseminadas pela mídia. Sendo assim, podemos construir nossas identidades corpóreas, assim como adotar referenciais distantes dos arquétipos estereotipados e diariamente divulgados em nossos meios de comunicação.

Aprender dança de forma contextualizada e integrada amplia o espaço de presença do corpo em nossa sociedade, dando sentido a outras formas de existir, visto que o corpo é nossa primeira e principal forma de apresentação e comunicação. Outras áreas do conhecimento ajudam compor os conhecimentos específicos da disciplina dança, uma vez que esta não está desassociada dos saberes sócio-históricos e culturais da humanidade.

Segundo Marques (2007), os conteúdos específicos da dança são:

Aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspecto da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica) (MARQUES, 2007, p. 31).

Esses conteúdos específicos da dança necessitam ser bem articulados com os conhecimentos advindos do contexto dos alunos. É importante que os professores de dança conheçam a fundo a realidade cultural dos discentes e suas práticas corporais, seus movimentos artísticos preferidos e suas danças. A dança na escola não pode se prestar a

excluir do contexto escolar as noções históricas de arte/dança que os discentes trazem dos seus trajetos e de suas relações sociais, mas, por meio de uma prática mediadora, deve propor formas de contextualizar esses conhecimentos, acrescentando elementos que possam significar e provocar reflexões sobre o pensar-fazer-arte na contemporaneidade.

Tanto as danças populares, como forró, frevo, capoeira entre outras, como as de caráter midiático, como arrocha, axé, zumba, funk, pagode, devem estar no contexto da escola, pois apresentam informações simbólicas em forma de movimento corporal que diz muito sobre o gosto e o modo de pensar dos jovens e da noção de corpo do período em que vivem. Podem servir para diversas transversalizações durante discussões sobre corpo e comportamento na contemporaneidade, além de problematizar questões sobre indústria cultural, sexualidade, erotização, entretenimento, cultura e arte.

Não se trata de copiar e reproduzir, no ambiente escolar, as coreografias que invadem os corpos de nossos jovens, mas de propor uma articulação não estática dos movimentos impressos nos seus corpos (advindos das diversas relações com o cotidiano); e aproveitar elementos e conhecimentos específicos da linguagem da dança, apresentando a diversidade dos gêneros da dança, em seus contextos históricos e nos diversos processos, para que os alunos possam criar seus imaginários e mergulhar de forma mais profunda, no universo estético e histórico do repertório, da improvisação e da composição coreográfica. Assim, poderão entender a importância e a riqueza da disciplina Dança para a formação de sua corporeidade e, portanto, para a vida. Potencializar a cultura corporal dos discentes, oferecendo novas referências, é de extrema relevância para a formação da autonomia e da identidade corpórea desses atores.

### **Diversidade Estética e Protagonismo Identitário**

O grande diferencial que a arte pode proporcionar aos discentes e aos atores que se envolvem com as diversas linguagens artísticas na escola é a possibilidade de protagonização. É a descentralização da emissão e produção de conhecimento de cunho estético e a liberdade de criar e propor produtos e processos artísticos orientados e mediados, sem a dicotomia do certo e errado, na sua criação, permitindo a mediação da complexidade do mundo na organização dos conjuntos sensoriais das ideias, possibilitando o desenvolvimento da cognição, da inventividade e da criatividade inerentes e indispensáveis à produção e aos

estudos de arte. Esse conhecimento pode ser estimulado por meio da improvisação, da experimentação corporal, da composição e de outras metodologias próprias do processo de criação em dança. Outra perspectiva de arte-educação que também se pauta na ideia de descolonização é a que propõe a valorização da tradição cultural e da ancestralidade afro-brasileira. Nessa direção, Santos (2006) propõe empoderar os discentes por meio da dança arte educação, aproximando-se de suas histórias de vida e trajeto e propondo uma reflexão acerca de sua origem, ou melhor, “a reafirmação da história pessoal na vivência; a reelaboração dessa tradição de origem na sociedade contemporânea” (SANTOS, 2006, p. 41). O trabalho da pesquisadora estimula os estudantes ao autoconhecimento, a busca de sua singularidade, sensibilidade e criatividade, mas sempre considerando os aspectos culturais de cada único trajeto de vida.

À luz do trabalho de Santos (2006), duas perspectivas de dança são desenvolvidas e trabalhadas com os atores no processo educativo que consideramos bastante relevantes na formação integral dos educandos, sobretudo, na dimensão do corpo. A primeira é a relação dança-cultura que possibilita que os discentes envolvidos no processo possam perceber a dança como tradição cultural de um povo. A segunda vai em direção à dimensão estética dança-arte que surge da expressão artística do ser humano que se produz na relação consciente entre seu corpo e o mundo, num trabalho corporal criativo, com objetivo estético. É importante reafirmar essas duas dimensões da dança, pois elas permitem uma noção muito mais complexa e profunda da linguagem dança e das suas diversas facetas presentes nas características etnográficas e educacionais ou artísticas, com propósito estético-criativo – efêmero e próprio da dança. A autora denomina este processo de abordagem etno-crono-ética na dança arte educação e conceitua a *práxis*:

Chegamos ao que denominamos de abordagem etno-crono-ética na dança-arte-educação, cuja *práxis* deriva de aspectos étnicos de uma visão de mundo vivenciada com tradição afro-brasileira. Na reflexão sobre a dimensão temporal, essa abordagem aponta possibilidades éticas de cooperação e criação entre seres humanos (SANTOS, 2006, p. 41).

A autora acredita no potencial da dança para a formação de um ator social total e complexo, que tem como base a sua própria história e percurso.

A dança integra o físico, o psíquico, o intelecto e o emocional. Pode ser considerada não só como um estímulo da imaginação, mas como um constante desafio para o

intelecto e um cultivo do senso de apreciação. Tudo isso leva-nos a perceber a dança como um elemento integrador e integrante do processo educacional. No que tange a sociedade, a dança tem tido poder de reforçar a importância do corpo como instrumento e símbolo de poder. Tem também revigorado um conjunto de valores e crenças. A dança religiosa no seu comportamento ritualístico enfatiza a disciplina, a coesão e a identidade do grupo, o sentimento e a dignidade (SANTOS, 2006, p. 43).

Nesse sentido, perseguir uma efetivação da disciplina de dança na trajetória escolar dos jovens faz-se mister para que possamos formar e construir corpos históricos críticos e autônomos, que possam perceber a diversidade e amplitude do mundo, de forma mais sensível e fenomenológica, como propõe Maurice Merleau-Ponty (1999), e que tenha capacidade para escolher referências corpóreas para compor, processualmente, sua corporeidade e possa contribuir, de forma positiva e harmônica para intervir na sociedade, transformando-a, porquanto imbricada com a coletividade.

Esses corpos “efervescentes” serão proativos e flexíveis, dialogarão e protagonizarão em diferentes meios sociais com o intuito de ressignificá-los. Não serão corpos limitados, moldados e submissos às estruturas vigentes, nem educados no sentido de disciplinados pelo poder, como enfatizou Michel Foucault (2006), mas no sentido de serem capazes de identificar, criticamente, a conjuntura específica de cada contexto e poder se metamorfosear, subversivamente, por meio de um comportamento coerente e político para cada ambiente. Um ator-corpo que conhece suas limitações, fraquezas e potencialidades, que aprende a se conhecer, através do fazer-pensar, que interage com vibração e entusiasmo com o mundo, pode aprender, também, a valorizar e a priorizar sua existência de forma complexa e holística com os elementos do mundo. Devem ser corpos conectados com a nova era da informação, que pensam de forma global, mas sem perder ou se envergonhar de suas identidades locais; corpos moventes capazes de fazer uma mímica coerente em momentos extremos; corpos donos de sua própria emoção e sentimentos, que conhecem a si próprios. Uma corporeidade distante daquela dos modelos estéticos colonizadores e amante da diversidade do mundo.

A educação precisa se desvencilhar da lógica educacional utilitarista, que tenta transformar espaços escolares em uma empresa e os seres humanos em produtos, ou melhor, corpos dóceis que não têm direito de pensar e compor seus próprios corpos e que seguem seduzidos pelo desejo exacerbado produzido e imposto pela engrenagem do capitalismo informacional cognitivo, que os direciona para uma espécie de “servidão contemporânea”.

De acordo com Edgar Morin (2000), a educação contemporânea e do futuro tem grandes desafios pela frente, pois, o modelo vigente apresenta inadequação, já que não situa o

conhecimento no complexo planetário, ou seja, nos reais problemas do mundo. O pensador afirma que “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2000, p. 35), o que significa um problema universal para os seres humanos deste milênio.

Assim sendo, a educação desempenha um papel central e imprescindível para a garantia destas necessidades para o bem-estar das futuras gerações. Para se atingir isso, o sociólogo francês propõe a reforma do pensamento, tecendo a seguinte reflexão:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p. 35-36).

O filósofo propõe uma educação contextualizada na vida vivida (na realidade), fundada em conhecimentos pertinentes, organizados para suprir as dimensões do mundo contemporâneo e de um futuro devir. A organização destes conhecimentos, na educação, necessita contemplar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo para poder dar conta da realidade dos problemas que estão “cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2000, p. 36).

Desde o final do século XX, se processa uma transição paradigmática que necessita de uma contextualização e revisão da atual visão de mundo, de sociedade e, sobretudo, de ser humano. O contexto no qual a sociedade contemporânea está inserida consiste em um mundo “menos previsível, mais complexo, dinâmico, criativo e pluralista, numa dança permanente, um mundo sujeito a variações e criatividade” (MORAES, 1997, p. 13). Em consonância com Morin (2000), Moraes (1997) acredita que a educação tem papel essencial nesse processo paradigmático, transitório e de construção de uma nova visão de mundo. A realidade complexa necessita estar presente nos conteúdos ensinados aos alunos.

É preciso aproveitar este momento de ruptura e de transformação, no qual os paradigmas educacionais estão sendo questionados e reinventados, para garantir a inserção das aulas de dança nos espaços escolares. É preciso, também, reinventar as ideias tradicionais de educação, ampliando as relações e ações educativas, incluindo saberes que garantam a

sociabilidade e a humanização dos seres. Trata-se de equalizar as hierarquias entre os saberes e transformar a escola em um espaço para as descobertas da vida vivida em sociedade e dos seus aspectos caóticos.

### **O Modelo Estético Colonizador**

Não podemos perder de vista que a educação escolar se tornou um dos instrumentos pelo qual a cultura vem dominando e moldando a corporeidade dos sujeitos para servir a um Estado, com sua identidade imbricada na noção de nacionalidade. É também na educação, que os sujeitos são iniciados social e culturalmente, passando a se relacionarem de diferentes formas com seu contexto e valores que os constituem. Comportamentos, gestos, posturas, expressões, representações, comunicação verbal e não verbal são instrumentos de classificação, distinção social que segregam e excluem pessoas pertencentes a diferentes grupos.

Os valores sociais perpetuados pela escola pública atual têm sua origem nos valores republicanos legitimados pela classe dominante. Para o cumprimento da missão educacional, proposta por essa ideologia hegemônica, os objetos do conhecimento, impostos e legitimados, direcionam a aprendizagem do comportamento e da corporeidade dos atores, criando poucas possibilidades para a noção de civilidade fora do seu enquadramento. Para os defensores dessa ideologia, assimilando os elementos dessa formação/corrente, os atores poderão ser considerados cidadãos de primeira classe.

Essa é a promessa da colonização: a escola é extensão da colonização, é sua continuação. Porém, a formação do discente não ocorre somente através da escola, mas de muitas outras relações e variáveis pertencentes à cultura. Segundo Homi Bhabha (1998, p. 144), “o discurso imperialista ocidental continuamente põe sob rasura o estado civil, quando o texto colonial emerge incertamente dentro de sua narrativa de progresso.”

Nesta perspectiva, a escola pública deveria ter como objetivo formar cidadãos aptos para desenvolverem os diversos papéis sociais, ou seja, cidadãos para desempenhar papéis subalternos e de menor prestígio social, para servir. Esse é um dos princípios que sempre distanciaram do universo escolar os bens simbólicos, artísticos e culturais. Ensinar apenas o necessário para executar ordens e desenvolver tarefas não é o caminho para se formar uma sociedade crítica, pois, pensar levaria o sujeito a questionar e a refletir sobre os modos

operantes da sociedade, sobre o papel que desenvolve na sociedade e as verdadeiras intenções dos seus representantes.

### **Um possível devir da dança na educação**

Contudo, em concordância com os autores citados, pressupomos que o reconhecimento e a revolução da disciplina Dança nas escolas da rede estadual de ensino da Bahia, só poderá acontecer por meio da luta da própria classe, isto é, a dos professores(as) de Dança. Os professores necessitam ter acesso à formação política e histórico-crítica no curso de Licenciatura em Dança da UFBA e em todos os outros cursos de dança do país, mobilizando esses atores sociais para reivindicar a efetivação das políticas públicas previstas em leis e em outros documentos oficiais, assim como empoderá-los com as informações e conhecimentos próprios do campo da dança e da sua necessidade para a formação dos jovens contemporâneos.

A partir da discussão apresentada fica evidente a necessidade de reconstruirmos uma escola mais encantadora, descolonizada, distante dos modelos segregadores que limitam o acesso a bens simbólicos, restringindo-os a um determinado grupo dominante que se envaidece e se aparta por meio de códigos corporais, sociais e culturais distintivos. A formação integral sensível-histórico-crítica só poderá ser possível por meio da inserção e efetivação das disciplinas das artes cênicas, em destaque a dança, na rede pública de ensino, visando democratizar os saberes, descentralizar o conhecimento e humanizar as relações com base nos princípios da isonomia e da equidade de acesso aos bens simbólicos e culturais. Só assim podemos sonhar com uma sociedade plena, habitada por cidadãos detentores de corporeidades complexas necessárias para a leitura crítica da contemporaneidade.

### **Referências**

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Humanitas).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Semtec/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Semtec/MEC, 2006.

CURVELO, Marília Nascimento. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. 2013. 2010f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paul: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6.ed São Paulo (SP): Cortez, 2011.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. In: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia. (Org.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo**: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: SEDUC/GO, 2011.

\_\_\_\_\_. A formação de artistas-docentes em dança: espaços de incerteza e de ação compartilhada e política. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6. 2010. Salvador. **Anais ...** Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.

MENGER, P. Arte como profissão e trabalho: e a sociologia das artes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 67, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.