

DANÇA E ETNIA: OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

CEPHORA GOMES SILVA

Centro Universitário Vila Velha, Vila Velha/ES, Brasil
cephoratorp@hotmail.com

DIOANALLISE TRINDADE DE PAULA

Centro Universitário Vila Velha, Vila Velha/ES, Brasil
diodio_18@hotmail.com

RENATA DUARTE SIMÕES

Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil
renasimoes@hotmail.com

O objetivo central deste texto é refletir sobre as relações de etnia que se estabelecem na sociedade e se propagam no ensino da dança, vislumbrando nessas relações possibilidades de inclusão dos sujeitos sociais. Optamos por pensar essa temática no âmbito social de modo geral e, em especial, na escola por compreendermos que nesse espaço, apesar dos investimentos, os avanços no sentido de superar os processos discriminatórios tem se apresentado ainda timidamente.

Para realização deste estudo foram utilizados artigos, teses e dissertações que tratam das relações de etnia nos processos de ensino da dança. Os artigos foram selecionados, basicamente, a partir do Catálogo de Periódicos elaborado pelo Instituto de Pesquisa Proteoria instalado no Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo – CEFD/UFES. Também foram utilizados artigos publicados no banco de dados de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponível na internet. Os demais textos, livros e documentos serviram de suporte para o tratamento da questão.

Historicamente, registra-se certa dificuldade no lidar com a temática do preconceito e da discriminação. O Brasil, por muito tempo, tratou do tema buscando veicular uma imagem de país homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia" (PCN's, 1997).

Na escola, durante muito tempo, os modelos metodológicos tradicionais de ensino foram fundamentados na uniformidade de alguns programas que pretendiam obter resultados homogêneos. A diversidade era considerada uma anomalia, rejeitável e rejeitada, de forma que os alunos, diferentes por sua capacidade, sua origem, sua inadaptação ao sistema, eram inviáveis nesse modelo educacional (OCAÑA; JIMÉNEZ, 2006).

Hoje, em oposição, a compreensão sobre a diversidade é perpassada pelo discurso da tolerância e da potencialidade e importância do convívio com o diverso. No âmbito escolar, a aceitação da diversidade tem se mostrado ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos.

Nesse sentido, é necessária uma maior atenção sobre as práticas desenvolvidas diante dessa diversidade e um posicionamento da escola ante a superação da discriminação étnica. Afinal, se concordarmos que a sociedade brasileira é marcada não somente pela exploração sócio-econômica, mas também pelo preconceito étnico, entre outros, como desconsiderar que a escola, como uma instituição social, não seja marcada por esse fator? E como não cobrar um posicionamento da instituição escolar diante da realidade de milhares de alunos e professores no sentido não apenas de garantir-lhes o direito à educação e proporcionar-lhes um ensino de qualidade, mas de eliminar as práticas discriminatórias?

Os estudantes, assim como os professores, diretores e demais sujeitos escolares, são seres com uma bagagem prévia de crenças, idéias, atitudes, valores, significados e comportamentos adquiridos no convívio social fora dos espaços escolares. Os comportamentos, a fala dos alunos, as atitudes dos grupos de amigos estão repletos de estereótipos de etnia.

O povo negro brasileiro, assim como outros povos, construiu, ao longo da sua trajetória, uma identidade étnica, ou seja, um modo de se ver e de ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural, que o distingue das outras etnias.

Barth (1979, p. 11) aponta que de acordo com o conceito antropológico, grupo étnico designa população que: “se perpetua por meios biológicos”; “compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática num todo explícito”; “compõe um campo de comunicação e interação”; e “tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem”.

Para Oliveira (2003), os grupos étnicos devem ser vistos como uma forma de organização social, que se auto-atribui, e por outros é atribuída, a identificação étnica. “Na medida em que os agentes se valem da identidade étnica para classificar a si próprios e os outros para propósitos de interação, eles formam grupos étnicos em seu sentido de organização” (BARTH, 1979).

Um fenômeno muito comum no mundo moderno é o contato interétnico, entendendo-se como tal as relações que tem lugar entre indivíduos e grupos de diferentes procedências “nacionais”, “raciais” ou “culturais” (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Cancline (2001, p. XIX), no Brasil, as identidades étnicas, em sua maioria, são híbridas, ou seja, não podem ser consideradas “puras” ou plenamente homogêneas, pois sofreram fusões, mas não sem contradições e conflitos, compreendendo “Hibridação” como “processos sócio culturais nos quais estruturas ou práticas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

As danças étnicas, manifestações expressivas de determinados grupos étnicos, são no Brasil de influências muito diversas. As principais origens para essas manifestações são a européia, a indígena e a negra. O elemento negro foi fundamental para a formação das músicas e das danças brasileiras (BRANDÃO, 1989).

A dança sempre integrou o estilo de vida africano, marcando presença na caça, guerras, galanteios, casamentos, iniciação e trabalho. As danças afro-brasileiras foram definidas como as danças religiosas e profanas da África trazidas pelos escravos e aqui desenvolvidas e transformadas por força de diferentes influências.

O encontro de etnias africanas, européias e indígenas, contudo, não se deu sem conflitos e disputas. A construção da identidade étnica apresenta-se de forma fragmentada e contraditória, afirmando-se pela sua própria negação/ocultamento na vida dos sujeitos negros que sofreram com a violência e opressão imposta pelos brancos. Os negros foram ao longo de décadas proibidos de expressarem-se através de suas músicas e danças, realizando essas práticas de maneira velada e escondida.

Por mais opressora que tenha sido a escravidão, a resistência do negro tornou possível a perpetuação e enraizamento de seus costumes e crenças na sociedade brasileira, tornou possível a perpetuação de suas danças. Movimentos sociais, vinculados a diferentes comunidades étnicas, desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças (GOMES, 2001).

Gradativamente conquistou-se uma legislação antidiscriminatória, culminando com o estabelecimento, na Constituição Federal de 1988, da discriminação racial como crime. Existem, ainda, mecanismos de proteção e promoção de identidades étnicas, como a garantia, a todos, do pleno exercício dos direitos culturais, assim como apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais.

Contudo, na sociedade e na escola persiste o preconceito que marca e oprime os sujeitos. Nesse sentido, torna-se relevante perguntar sobre o tipo de experiência cultural que a escola oferece na perspectiva de superação da discriminação. Estaria a escola estruturando um patamar de relações significativas para os alunos de diferentes etnias?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997, p. 29) destacam que a escola deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, “de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos”, considerando

as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social).

Segundo o documento, mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo porque é o espaço onde se dá a convivência entre crianças de origens diferentes, com visões de mundo diversas; porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença; e porque apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (PCN's, 1997).

Pensando em possibilitar ao aluno o convívio com o diverso e compreendendo a importância dessa prática, as aulas de dança tem se mostrado potencialmente produtivas. A inclusão da dança no contexto escolar, como prática estética que possibilita, por um lado, a materialização da sensibilidade humana na arte; por outro lado, a mudança nas representações/relações de etnia de alunos e alunas na vivência da dança na escola, como afirma Saraiva-Kunz (2003), auxilia no surgimento de formas coletivas e grupais de modo mais fluído e trabalha de maneira mais expressiva com o mundo da produção cultural e das artes.

A dança, como elemento da cultura de movimento, apresenta uma riqueza de possibilidades em vivências corporais, sociais e afetivas, desempenhando papel especial na formação humana. De acordo com Shusterman (1998), ela possibilita diferentes experiências estéticas que promovem a ampliação da sensibilidade como a capacidade de percepção do mundo, capacidade de vivenciá-lo, refleti-lo e recriá-lo, possibilita a transformação de valores, costumes e crenças, sendo significativa no processo de transformação da sociedade.

A linguagem do corpo através da dança pode conduzir a uma comunicação de impacto mais imediato do que o verbal pela atenção que atrai ao movimento, por suas qualidades semelhantes à da linguagem da palavra, seus fatos significados que se multiplicam, seu ataque multissensorial, composto de variáveis que mudam atitudes e opiniões, e sua acessibilidade, sua humanidade. Dançar pode transformar complexas sensações interiores, aliciando as pessoas para a aceitação, para a tranquilidade ou para o despertar (HANNA, 1999).

No meio escolar, o uso da dança como conteúdo corporal desde as séries iniciais possibilita uma nova compreensão dos indivíduos sobre essa prática, oportunizando ao educando (branco ou negro) as diferentes manifestações da cultura e mudanças de atitudes no que se refere às relações étnicas.

Segundo Saraiva-Kunz (2003), é possível relacionar Arte e Educação através da dança, vivenciando o sensível e rompendo com os processos tradicionais de ensino, percebendo as linguagens artísticas e a cultura corporal como termos interligados. A dança e a educação, ambas comprometidas com a formação do homem em sua completude, podem proporcionar vivências valiosas que contribuam para uma ação libertadora do indivíduo na sociedade.

Contudo, as potencialidades da dança não tem sido amplamente exploradas na escola, pois sua presença é esporádica e permeada por estereótipos de etnia, o que se caracteriza, entre outras coisas, na oferta eventual, na marginalização de alguns ritmos.

O preconceito étnico na dança se manifesta, em grande parte, através da marginalização dos ritmos de origem negra, entre outros, que são considerados como "artes menores" e em que, segundo o senso comum, predomina a liberdade expressiva e negligencia-se o rigor técnico. Nesse sentido evidencia-se que, muitas vezes, as artes têm servido de reforço da ordem estabelecida, na medida em que estimulam uma admiração das obras tradicionais e eruditas, tomando-se nelas a referência de beleza e realização artística.

As potencialidades da dança de origem negra estão em sua inclinação para promover mudanças sociais. O Hip Hop, o Break, a Dança Afro, etc. apresentam capacidade organizativa, enquanto movimento social que almeja a mudança através de um processo de emancipação social. Sposito (2000), ao abordar os movimentos sociais, juventude e educação,

destaca o Movimento Hip Hop como um campo de conflitos e negociações para a juventude, principalmente, por sua capacidade de se articular com outros movimentos, como o Movimento Negro, e a partir daí, se vislumbrar a riqueza dos movimentos e de seu papel democrático.

Contudo, nem sempre essas danças são vistas por suas potencialidades. Na escola e na sociedade, os indivíduos negros se deparam com uma dupla problemática no que se refere às suas manifestações artísticas. Por um lado sofrem preconceitos, discriminação e são impossibilitados de se expressar através de suas danças e músicas. Por outro lado, não lhes é permitido o acesso às artes eruditas, consideradas próprias da elite, das classes sociais com maior poder aquisitivo que podem pagar pelo seu consumo e produção (CHAUÍ, 1986).

As artes eruditas, ditas “maiores”, afirmam uma superioridade, dificultando o acesso às mesmas pelas classes cultural e economicamente desprivilegiadas. Apoiada na tradição elitista, a arte faz-se inacessível à maioria da população.

Esse fato ocorre devido à dominação política e sócio-econômica, mas o que tem acontecido é que “[...] a incapacidade de apreciar as ‘artes maiores’, determinada por fatores sociais, é reinterpretada como sinal de uma inferioridade mais intrínseca, uma falta de gosto ou de sensibilidade, termos que sugerem uma incompetência natural e não sócio-econômica” (SHUSTERMAN, 1998, p. 64-65). Assim, a arte também serve para naturalizar e legitimar a diferença social enraizada na hierarquia de classes, não apenas pela posse, mas também pelo seu modo de apreciação.

De um modo geral, negros são sub-representados na sociedade e no espaço escolar, inclusive nas aulas de dança, e seus corpos sofrem discriminação e opressão em função dos estereótipos que lhes foram/são atribuídos. Nada especificamente no corpo determina como a divisão social será estabelecida, entretanto, os corpos apresentam marcas visíveis de processos históricos e assim são treinados, marcados e rotulados, assumindo um gestual que seja socialmente admitido (SCOTT, 1990).

Por meio de nossos corpos aprendemos quem somos, o que queremos de nós, porque estamos nesse mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas. Conceitos e regras sobre gênero, raça, etnia, classe social etc. estão/são incorporados durante nosso processo de ensino-aprendizado sem que muitas vezes nos demos conta daquilo que estamos construindo ou até mesmo (re)produzindo. Nossos corpos são “projetos comunitários” quanto à forma, peso, postura, saúde etc. e raramente somos incentivados a arriscar, a tentar o novo, a variar nossos movimentos ou até mesmo a descobrir nossas próprias vozes neles contidas (JOHNSON; *apud* MARQUES, 1997).

Existem múltiplas mensagens e interpretações ocultas tanto nos repertórios de dança quanto na forma com que corpos são ensinados em salas de aula através de exercícios e seqüências de movimentos. Apesar disso, as artes também têm funcionado como meio de protesto, crítica social e transformação. “A importância da arte depende da maneira como ela é apropriada e empregada, e deveríamos ser capazes de nos apropriar de obras de arte para realizar fins éticos e sociais” (SHUSTERMAN, 1998, p. 63).

Nesse contexto, – para que a dança não se resuma a execução da prática pela prática, do movimento pelo movimento – faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, seja do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade do aluno no projeto de construção da cidadania. Sugere-se ao professor pesquisar, tanto em bibliografias adequadas quanto na própria memória lúdica da comunidade dos seus alunos, as danças que melhor viabilizem o tratamento dessas temáticas.

O fazer/experienciar a dança, sem ficar atado a uma imagem determinada, pode possibilitar às pessoas uma maior sensibilidade, tanto na descoberta de outras danças, quanto na possibilidade de ampliação da expressão. A experiência vem a contribuir para a “[...] transcendência, mesmo que temporária, dos limites que a nossa sociedade essencialmente repressora delineou para as experiências humanas, limites tão escassos quanto as possibilidades que as pessoas atribuem ao fazer dança” (DANTAS, 1999, p. 60).

Os PCN's (1997, p. 323) argumentam que “em arte seria interessante trabalhar as discriminações”, fomentando-se investigações que direcionem olhares para o modo “[...] como [brancos e negros] expressam na arte suas diferenças e semelhanças”. Assim, o documento solicita que os educadores atentem para comportamentos e habilidades socialmente desenvolvidos, mas nem sempre explícitos, para não tomá-los como naturais.

Sousa (2000) indica que os processos que envolvem a aprendizagem da dança devem visar o sujeito criador, ou seja, devem priorizar como ponto de partida as experiências dos sujeitos. Assim, cada participante deve ser pensado como um sujeito histórico que emerge nos processos educativos e que imprime, também, seu “registro” nas produções artísticas.

A arte, nas suas relações pode encontrar diferentes caminhos para a sua realização e, conseqüentemente, diferentes estéticas, ampliando-se a percepção de arte. Isto é possível quando os limites estabelecidos pelas artes já consagradas são superados ante o desejo e até a necessidade social de a arte estender-se enquanto expressão/linguagem da população, não se restringindo, especialmente, à parcela mais privilegiada (ABRÃO et. al., 2005).

Saraiva-Kunz (1998), Soares et. al. (1998), Saraiva e Fiamoncini (1998), propõem o método da Dança-Improvisação como meio capaz de superar paradigmas e estereótipos pré-determinados socioculturalmente, pois, segundo afirmam, trata-se de um ensino centrado nas potencialidades do se movimentar de cada ser, no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, exercidas na criação. Desse modo, destacam que o aprendizado e a experimentação ocorrem através dos conteúdos “desesteriotipados” da improvisação, que é um processo de criação que permite ao sujeito elaborar seus pensamentos, seus sentimentos, a respeito de si e do outro.

Nessa perspectiva, o improvisar possibilita a descoberta de estilos de dança e de movimento nos quais os sujeitos, brancos ou negros, podem se identificar conjuntamente e favorecer o trabalho que poderá gradativamente propiciar a interação, superando os modelos de comportamentos e atitudes padronizados previamente.

Conclusões

Concluimos que, frente à uniformidade dos antigos métodos de ensino, centrados na transmissão de conhecimento, o sistema educacional e a sociedade exigem o desenvolvimento de um currículo direcionado a potencializar as capacidades individuais de cada pessoa branca ou negro.

A diversidade deve ser considerada como fato diferenciador que exige respostas educativas integradoras em forma de estilos e métodos de ensino-aprendizagem capazes de se adaptar às necessidades individuais. Esse tipo de experiência deve sempre partir dos conhecimentos e experiências dos alunos e ser avaliado em função dos progressos realizados sobre elas, pois “[...] dificilmente pode ser confiável uma instituição se não responde às expectativas da sociedade que a sustenta” (OCAÑA; JIMÉNEZ, 2006, p. 25).

Se a escola é limitada por idéias pré-estabelecidas, por outro lado é imprescindível lembrar que a escola é também responsável pela construção de novas concepções de cultura e que é possível criar estratégias, propostas e atividades que proporcionem aos alunos novas aprendizagens corporais.

É a partir do pluralismo que a dança e as relações de etnia podem encontrar-se, à medida que se abrem as portas para a compreensão do outro (que está em cada um). Essa transformação não se dará sem rupturas e, especialmente, sem o esclarecimento das condições históricas, e não naturais, que condicionam a existência.

Referências

ABRÃO, Elisa; KRISCHKE, Ana Alonso; FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs). **Práticas Corporais**, v. 2. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005. p. 61-78.

- BARTH, Fredrik. Os Grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (Org.). **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1979. p. 25-67.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas: Editora Papirus, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, v. 1 e 10, 1997.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais de globalização**. Trad. Maurício Santana Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular No Brasil**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.
- GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.
- HANNA, Judith Lynne. **Dança, Sexo e Gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**. v. 3, n. 1, jun., p. 20-28, 1997.
- OCAÑA, Antonio Maria López; JIMENÉZ, Manuel Zafra. **Atenção à diversidade na educação de jovens**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, jul./dez., p. 117-131, 2003.
- SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. 2003. ix, 518 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.
- SARAIVA-KUNZ, Maria Carmo; FIAMONCINI, Luciana. Unidade Didática 3 – Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, Eleonor (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 1998. p. 95-120.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.15, jul./dez., p. 5-22, 1990. Número especial Mulher e Educação.
- SHUSTERMAN, Richard. **O Pensamento Pragmatista e a Estética Popular**. São Paulo: EDITORA 34, 1998.
- SOARES, Andresa et al. **Improvisação e dança: conteúdos para a dança na Educação Física**. Florianópolis: Imprensa Universitária – UFSC, 1998.
- SOUSA, Alberto B. A expressão: novas Perspectivas e implicações. In: Educação pela Arte. **Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos**. Lisboa: livros Horizonte, 2000. p. 75-87.
- SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. jan./fev./mar./abr. ANPED, p. 73-94, 2000.