

* UMA PEDAGOGIA FEMINISTA PARA DANÇA DA CRIANÇA¹

*Susan W. Stinson**

Resumo Analisando sua experiência pessoal como dançarina e professora de dança, a autora discute neste artigo as diferentes tendências pedagógicas para o ensino de dança nos Estados Unidos, refletindo sobre o papel deste ensino em um contexto social mais amplo.

Palavras-chaves: Dança; ensino de dança; pedagogia feminista; mulher.

Abstract In this article the author discusses different pedagogical tendencies for dance education through a personal analysis of her own experiences as a teacher, reflecting about the role of dance education in a broader social context.

Descriptors: Dance; teaching of dance; feminist pedagogy; women.

Introdução

Sempre é um pouco constrangedor falar de si mesmo em público. Tipicamente, no discurso público, principalmente em trabalhos acadêmicos, nos escondemos como autores e nos retratamos na terceira pessoa como se nossos pensamentos pensassem por eles mesmos. Mais e mais educadoras feministas, como Grumet (1988), têm defendido o fato de que nós revelamos nossa própria subjetividade em nosso trabalho, trazendo o lado pessoal (muitas vezes considerado o lado "feminino") para o discurso público (muitas vezes considerado mais "masculino") e percebido que o dito discurso da objetividade pode ter relações com aquilo que o gênero dita como norma.

Teóricos da educação menos preocupados com questões de gênero (Greene, 1973, 1978; Pinar, 1988) notaram a importância da reflexão sobre como o quê acreditamos e a razão destas crenças foram modeladas por nossas experiências e como participamos - e ao mesmo tempo resistimos - a esta modelagem. É neste espírito que compartilho com vocês minha própria

história de ser - e continuar sendo - uma educadora em dança e uma feminista.

Exceto por um ano de ballet quando era criança, comecei meus estudos de dança já um pouco tarde, aos 16 anos. Quando entrei na faculdade, comecei a fazer aulas de dança moderna e outras atividades físicas, primeiramente como forma de descontração das pressões acadêmicas. Estudei dança mais regularmente, mas ainda não profissionalmente, durante os últimos dois anos da universidade, enquanto perseguia meu diploma em sociologia, abandonando minhas intenções de me transformar em assistente social no fim do meu quarto ano.

Como mulher, branca, de classe média, em 1968, senti-me sem poder para fazer algo nas áreas urbanas dos Estados Unidos onde motins eram regulares nos fins de semana. Decidi tornar-me professora em vez de assistente social, e a única coisa que gostava de ensinar era dança. Isto levou-me a um curso de pós-graduação em dança, uma modesta carreira artística e eventualmente ao ensino de dança para

* Professora da University of North Carolina at Greensboro USA

crianças e, posteriormente, a trabalhar com cursos de licenciatura em dança na universidade.

Deste modo, minha entrada na área de ensino de dança proveio de uma sensação de falta de poder para mudar o mundo. Toda vez que dançava, podia escapar temporariamente do mundo e até mesmo ter alguma sensação de poder pessoal dentro das seguras paredes das salas de aula. Quando ensinava dança criativa² para crianças, sentia estar contribuindo um pouco com o mundo, sem ter, no entanto, que lidar com os problemas difíceis fora do meu pequeno canto dentro dele. A dança, e o ensino de dança, ofereciam-me uma casa segura e nunca me havia ocorrido criticar esta casa. Teria me sentido inadequada em criticá-la, de todas as maneiras, pois não tinha alcançado o auge da carreira artística na área de dança.

Muito tempo depois, durante meu curso de doutorado em estudos culturais, comecei a reexaminar minhas experiências aprendendo e ensinando dança e conscientizei-me de tudo aquilo que as crianças poderiam estar aprendendo além de habilidades e conteúdo - aquilo a que os teóricos se referem como o "currículo oculto".

Deparei-me também com duas questões colocadas pelo teórico James B. Macdonald (1977), questões estas que ele chamou de essenciais: o que significa ser humano? Como devemos viver juntos?. Influenciada por estas questões, comecei a questionar não somente sobre quais os melhores métodos pedagógicos para formar um dançarino, mas sobre o tipo de pessoas, de arte, de mundo que são produzidos nestes processos.

Inicialmente a maioria de minhas leituras sobre currículo era baseada em teóricos do sexo masculino e levei algum tempo para que minha visão crítica sobre a

pedagogia incluísse questões feministas que me perguntava em outras esferas de minha vida: o que significa ser mulher neste mundo? Como isto pode mudar o mundo? Estas são questões que continuo me perguntando no decorrer de meu trabalho pedagógico.

Neste trabalho examinarei algumas abordagens para o ensino de dança e discutirei pedagogas feministas, mais especificamente uma pedagogia feminista para dança com crianças. Minhas próprias perguntas, assim como estas de Macdonald, servirão de subsídio para esta discussão.

Pedagogia Tradicional para o Ensino de Dança

A educação tem sido, tradicionalmente, um modo de aculturar o jovem, de socializá-lo e, conseqüentemente, de perpetuar o sistema social. Podemos dizer que este é o papel reprodutivista da educação e que métodos tradicionais para o ensino de técnicas de dança preenchem esta função. As aulas de técnica são o primeiro tipo de aulas de dança feitas pelos alunos e o único tipo de aula a que eles se referem como "aulas de dança" (outros tipos de aulas são conhecidas por outros nomes tais como "aulas de coreografia" ou "aulas de improvisação").

Como muitos alunos de dança, passei muitas horas em aulas de técnica, encontrando satisfação no crescimento de minha força, flexibilidade, controle e habilidades. A aula tradicional de técnica foi o primeiro tipo de aula que ensinei, e o primeiro que critiquei.

Na maioria das aulas de técnica o professor é a autoridade e a única fonte de conhecimento reconhecida. Todos alunos olham para o professor e para o espelho e o professor freqüentemente olha para o

espelho também, vendo os alunos através de suas imagens refletidas. Não existe interação entre os alunos. Espera-se que a voz do professor seja a única voz ouvida, exceto em casos de perguntas dirigidas a alunos específicos. O professor diz e mostra aos alunos o quê e, em alguns casos, como fazer os exercícios propostos. Alunos tentam copiar o movimento feito pelo professor. O professor, então, corrige-os verbalmente, os alunos repetem o movimento até a hora de mudar de seqüência.

Alguns professores direcionam e corrigem seus alunos referindo-se a sensações internas e qualidades artísticas, não apenas à mecânica do movimento. No entanto, na realidade, a maioria do treinamento na área de dança consiste em aprender como seguir direções - e como segui-las bem. O modelo para pedagogia tradicional de dança parece representar a figura do pai autoritário.

Judith Alter, em seu trabalho de campo em 1986 sobre aulas avançadas de dança moderna em uma escola particular, descobriu muitas regras não explícitas de comportamento entre alunos da escola. Entre estas regras estavam:

alunos não podem conversar durante as aulas...
alunos não se relacionam, nem mesmo não verbalmente... nunca mostre se se sente bem ou mal sobre você mesmo, sua dança, sobre o professor (pp. 69-70).

Alter encontrou marcas de hierarquia entre os alunos: veteranos (os mais ágeis, membros de companhias de dança ligadas à escola) tinham prioridade na escolha e na ocupação do espaço. Eles podiam ser uma exceção às regras não verbais em sala de aula. Além disso, Alter descobriu que "o clima emocional e físico da aula era... cheio de tensão e muitos alunos sentiam-se

incapazes de dançar com todo seu potencial" (p. 49). Embora esta fosse uma aula para adultos, uma pedagogia similar prevalece na maioria das aulas para profissionais de dança, pedagogia esta que, por sua vez, pode começar também com crianças de oito anos de idade.

Outra publicação recente (Stinson, Blumenfield-Jones, Van Dyke, 1990) revela algumas interpretações de uma pedagogia para a dança para meninas de 16 a 18 anos que estudaram várias formas de dança em estúdio ou conservatório. Estas alunas deixaram claro que as aulas de técnica eram centradas no movimento dado pelo professor, movimento este que deveria ser corretamente executado pelo aluno. Por exemplo, uma das alunas entrevistadas descreve seus pensamentos em sala de aula: "Tenho que acertar. Meu Deus, fiz isto errado. Na próxima eu tenho que acertar" (p. 17).

A competição foi outra característica revelada durante as aulas de dança, sendo que muitos alunos consideram esta competição como construtiva. Uma das alunas entrevistadas afirmou que sentir-se competitiva "é bom porque faz a gente lutar para conseguir mais" (p. 18).

Apesar da pedagogia autoritária característica das aulas de técnica ser utilizada em aulas de dança mistas, acredito que ela tem um impacto diferenciado sobre as alunas do sexo feminino. A maioria das mulheres começam a treinar dança quando pequenas, geralmente dos 3 aos 8 anos de idade. Este tipo de treinamento as ensina a silenciar e a fazer aquilo que lhes é mandado, reforçando as expectativas culturais para ambas, crianças e mulheres.

Em seu trabalho chave, *Women's Ways of Knowing* (1986), Mary Belenky e seus colegas apontaram que as mulheres adultas silenciam muito mais que os homens.

Em sua análise, “encontrar a voz de alguém” é uma metáfora que freqüentemente aparece quando as mulheres descrevem seus percursos do silêncio ao pensamento crítico; para as mulheres, aprender a pensar significa aprender a ter a sua própria voz. Uma pedagogia tradicional para a dança, com ênfase no silêncio e na conformidade, não facilita este percurso. Dançarinas, tipicamente aprendem a reproduzir aquilo que recebem e não a criticar ou a criar.

Ao contrário disto, homens em nossa sociedade começam a dançar muito mais tarde, já na adolescência ou na idade adulta, quando já desenvolveram algum sentido de identidade individual e “voz”. Além disso, os limites para os homens parecem existir para que sejam ultrapassados, inclusive no caso da dança. Para um homem jovem, o treinamento em dança pode ser comparado ao serviço militar, no qual a obediência é um rito de passagem e não um estado permanente. Quando este jovem se torna bom o suficiente, poderá dizer aos outros o que fazer, reconceituar aquilo que aprendeu, criar arte e não apenas reproduzi-la.

Este impacto que diferencia o tipo de treinamento recebido por homens e mulheres pode contribuir para as diferenças que são observadas no aspecto de lideranças dentro do campo de trabalho da dança. Embora os homens sejam a minoria entre os dançarinos, eles representam a maioria nos postos de poder e influência e são os maiores beneficiados com patrocínios, bolsas (particularmente as maiores bolsas) e prêmios nacionais (Van Dyke, 1992).

Além de reforçar a idéia da mulher passiva e quieta (ou a “menina boazinha”), o treinamento de dança também intensifica as expectativas culturais em relação à imagem da mulher. A estética atual de dança requer um corpo esbelto e comprido,

exigência esta que chega ao extremo nas aulas de ballet. Muitos coreógrafos e diretores, geralmente homens, encorajam e demandam uma aparência “anoréxica” (veja Brady, 1982; Gordon, 1983; Innes, 1988; Kirkland, 1986; Vincent, 1989). O mesmo pode ser dito sobre a dança moderna, com muitos profissionais deste estilo de dança agora considerando as aulas de ballet como uma técnica básica de treinamento e muitos coreógrafos modernos fundando suas próprias companhias de ballet.

Mesmo entre mulheres jovens, em aulas de dança não profissionais, espera-se que a crítica a seus corpos torne-se um comportamento a ser adotado. Alter (1986) percebeu que o tema peso estava presente em 18 das 31 aulas que estudou. Nos trabalhos de Stinson, Blumfield-Jones e Van Dyke (1990), as jovens alunas entrevistadas também fizeram comentários sobre seus corpos: “eu não gosto do meu corpo, do jeito como ele é”; “muitas vezes eu me acho muito gorda para poder dançar”; “se as minhas pernas combinassem com meu corpo eu estaria perfeitamente feliz” (p. 17).

Certamente estes sentimentos sobre o corpo são realçados por uma pedagogia na qual o objetivo principal é um inalcançável ideal e na qual todos os esforços culminam nas correções - indicações de como uma pessoa não consegue chegar lá - retratadas no espelho e vestidas com roupas que revelam qualquer tipo de defeito.

Nas aulas tradicionais de dança o corpo geralmente é visto como um inimigo a ser ultrapassado ou como um objeto a ser julgado. No entanto, o treinamento de dança somente intensifica os valores de um mundo social mais amplo no qual tanto a dança quanto a mulher pertencem. Em nossa sociedade, enquanto a gordura é receada por todos e o corpo visto como um inimigo tanto pelos homens quanto pelas mulheres,

que fazem exercícios compulsiva e obsessivamente, o corpo das mulheres é mais freqüentemente identificado como objeto, olhado e julgado.

Apesar da preponderância das mulheres na área da dança, parece-me claro que a pedagogia tradicional para o ensino de dança abarca valores de uma sociedade dominada pelos homens na qual a separação e a competição dominam. O objetivo que prepondera é o de ganhos individuais - ser o melhor - com pouca ênfase na comunidade e no bem-querer, valores estes geralmente considerados femininos (Gilligan, 1982).

Outro exemplo de valores masculinos presentes nas aulas de dança é o modo como o corpo humano natural é negado em favor de um corpo reconstruído que reflete a preferência cultural pela magreza. Grande número de teóricas feministas apontaram para o fato de que o corpo humano e a natureza (a mãe natureza e a mãe terra) são mais ligadas à mulher, enquanto que a cultura é vista como província do homem (veja Jaggard, 1983, capítulo sobre feminismo radical).

Além disso, na maioria das aulas de técnica, sentimentos e emoções (novamente vistos como femininos) são reprimidos, alunos sendo requisitados a deixar qualquer tipo de problema pessoal fora da sala de aula. Em algumas aulas, até mesmo os "sentimentos físicos" devem ser ignorados ("no pain, no gain" - se não há dor, não há ganho).

Pedagogia Crítica para o Ensino de Dança

Contrariamente a seu papel reprodutivista, a educação também tem sido usada como uma maneira de questionar o status-quo ao ajudar os alunos a questionar e a propor alternativas para "o jeito que as

coisas são". Esta é a função emancipatória da educação. Chamada de pedagogia crítica ou radical, este tipo de abordagem educacional surgiu como uma alternativa para as pedagogias autoritárias e tradicionais. Esta pedagogia tem suas raízes na teoria crítica social que clama por justiça social e econômica, assim como por mudanças fundamentais em como vemos as qualidades dos indivíduos.

Elizabeth Ellsworth (1992) nota que a pedagogia crítica

apoiou uma análise da sala de aula e a rejeição da opressão, da injustiça, da desigualdade, do silêncio das classes marginalizadas, das estruturas sociais autoritárias... o objetivo de uma pedagogia crítica era uma democracia crítica, liberdade individual, justiça e transformação social (p. 92).

O trabalho de Paulo Freire (1983, 1987) é um exemplo amplamente reconhecido da pedagogia crítica. Seu trabalho com trabalhadores rurais no Brasil foi elaborado não apenas para ensiná-los a ler no sentido estrito da palavra, mas também para evidenciar sua própria opressão e para reconhecer sua capacidade de refazer a sociedade.

Enquanto Freire centrou-se na opressão das classes e não discutiu problemas de gênero, alguns teóricos críticos (Apple, 1984; Giroux, 1991) incluíram as mulheres como outro exemplo de grupo oprimido e muitas educadoras feministas adotaram a pedagogia crítica com um modelo para uma pedagogia feminista (Maher, 1987).

Carolyn Shrewsbury, por exemplo, em um artigo escrito em 1987 na revista *Women's Studies Quarterly*, define uma visão de uma pedagogia feminista como aquela que envolve compromisso

com outros numa luta para ir além de nosso sexismo, racismo, homofobia e qualquer outro tipo de ódio destrutivo e [um compromisso] com o trabalho coletivo... para transformação social” (p. 6).

Shrewsbury nota que existem três conceitos que são centrais para uma pedagogia feminista: força, comunidade e liderança.

Enquanto professora de crianças, e de professores de crianças, pesquisei repetidamente - e em vão - fontes que me esclarecessem como uma pedagogia crítica funcionaria para pré-adolescentes. Admito que reconheço uma limitação em potencial em uma pedagogia que se apoia em um diálogo crítico e racional para crianças cujo pensamento geralmente não é racional no sentido usado pelos adultos (Stinson, 1985).

A pedagogia crítica, assim como é descrita por seus defensores, demanda uma capacidade de pensamento abstrato por parte de seus participantes. Isto parece implicar uma possibilidade de aplicá-la para o ensino de dança para adultos e adolescentes, mas não para crianças.

Além desta limitação prática, outras limitações da pedagogia crítica como um modelo para uma pedagogia feminista foram identificadas. Um exemplo provém da ênfase da pedagogia crítica em um diálogo racional no qual todas as vozes possam ser ouvidas. Ellsworth discute o “mito repressivo da pedagogia crítica” (1992, p. 90) em um artigo percebendo que, na maioria das vezes, nem todas as vozes podem ser ouvidas da mesma maneira. Portanto, uma demanda pela fala pode ser tão opressiva quanto uma demanda pelo silêncio. Assim como Patti Lather nos lembra, “nós devemos estar dispostos a aprender daqueles que não falam através de palavras”. O que o silêncio deles está nos dizendo?” (Lather, citado em Orner, 1992, p. 81).

Pedagogia da Dança Criativa

Minha primeira tentativa de encontrar uma alternativa para a pedagogia tradicional para o ensino de dança levou-me não à pedagogia crítica, mas à “dança criativa para crianças”. A dança criativa encoraja a auto-expressão e ensina a resolução de problemas, não a passividade. Ela não é elitista e clama ao direito de que “todos podem dançar!”. É sobre educação e não sobre treinamento, usa o “movimento natural” ao invés de formas estilísticas idealizadas.

Neste tipo de pedagogia, espera-se que o professor seja compreensivo e carinhoso ao invés de exigente, apontando para o fato de que “não existem respostas erradas”. O modelo para este tipo de pedagogia é o da mãe amorosa.

No entanto, munidos de lentes da pedagogia crítica, eventualmente comecei a perceber que o mito perpetuado pela dança criativa é o mito da criança feliz, correndo e saltando alegremente, aparentemente intocada pela pobreza, fome, falta de habitação ou de qualquer outra realidade em que vivem muitas crianças. O cartaz da conferência de *daCi*³ de 1991 exemplifica esta postura: crianças sorridentes de braços abertos, vestidas como fadas, cabriolando sobre uma paisagem na floresta; todas as crianças, exceto uma no cantinho, eram euro-americanas.

A dança criativa freqüentemente tenta criar um mundo do faz de conta para a criança, fomentando o escapismo. Enquanto a fuga mental de problemas que não podem ser mudados possa ser considerada uma solução, eventualmente crianças precisam tornar-se adultos com força para mudar estas coisas que não devem ser toleradas.

Outros problemas também estão incorporados na pedagogia da dança

criativa, problemas estes derivados dos valores progressivistas de Dewey (1970), Pestalozzi (1970) e Fröebel (1970). Embora os métodos da pedagogia progressivista evitem a coerção dos métodos autoritários, seus objetivos são similares: a produção de indivíduos dóceis, bem disciplinados que se encaixarão nas coisas tais como elas são, ao invés de tentar mudá-las. Walkerdine (1992) nota que a pedagogia progressivista para a educação estabeleceu salas de aula como

um laboratório onde o desenvolvimento pode ser assistido, monitorado e colocado no caminho certo. Não havia, portanto, necessidade... de disciplina do tipo explícita, debaixo dos olhares fixos e vigilantes do professor que era responsável pelo desenvolvimento de cada indivíduo... [nestas aulas] as crianças podiam ter sentimentos e palavras felizes... existe uma negação da dor e da opressão... há também negação do poder, como se o prestativo professor não possuísse nenhum (pp. 17-20).

Portanto, Walkerdine nota, quando a figura carinhosa da mãe substitui a do pai autoritário na sala de aula (e, poderíamos acrescentar, o estúdio de dança para crianças), ambos, opressão e a falta de força do oprimido, simplesmente tornam-se invisíveis. Walkerdine sugere que o custo da fantasia da liberação encontrado na escola progressivista

nasce do professor, assim como nasce da mãe... Ela é servil à criança onipotente cujas necessidades devem ser sempre atendidas... O serviço prestado pelas mulheres faz com que a criança, a criança natural, exista (p. 21).

Modelos de Gênero para a Pedagogia

Algumas feministas usaram a imagem da mãe como base para uma pedagogia feminista. Nel Noddings (1984, 1992), por exemplo, discute o bem-querer, ou o carinho

- que é definido por ela como receptividade, relação e capacidade de responder - como um aspecto essencial da pedagogia. Ela acredita que o carinho deriva da "língua da mãe" (p. 1), um sentimento de resposta da mãe para o bebê.

Gilligan (1982) também notou a importância particular do carinho na vida das mulheres; ela descobriu que uma "ética do carinho" subjaz ao pensamento moral das mulheres, contrastando a ética dos direitos individuais que predomina entre os homens. Em minha pesquisa recente (1992, 1993) com alunos de dança de escolas públicas do 2º grau, obtive respostas dos alunos considerando que a percepção de que o professor se importava com eles era um dos fatores mais importantes para que se dedicassem ao aprendizado em todas as matérias.

Outras feministas também encontraram modelos para uma pedagogia não na opressão da mulher, mas "naqueles aspectos da identidade feminina que vêm de seu papel como mães de crianças e em sua ocupação da chamada esfera privada da vida" (Maher, 1987, p. 95); Maher refere-se a estes modelos de gênero para uma pedagogia. Entre os mais conhecidos está o defendido por Mary Belenky, cujo livro *Women's Ways of Knowing* (1986) descreve a diferença entre conhecimento separado e conhecimento conectado.

Conhecimento separado, sendo aquele encontrado frequentemente entre os homens, começa com a dúvida nas próprias crenças e nas crenças dos outros, desenvolvendo-se em crenças através do pensamento abstrato racional. Conhecimento conectado sendo encontrado mais frequentemente entre as mulheres, envolve a capacidade de ouvir as vozes do eu e dos outros, tentando perceber o mundo através de uma variedade de lentes.

Embora estes dois caminhos culminem na realização de que a verdade é relativa e dependa da perspectiva de quem olha, os dois não são igualmente valorizados na educação. Dado que os homens têm exercido mais poder na academia, o conhecimento do tipo separado tem sido mais valorizado. Belenky enfatiza que o relacionamento é essencial na educação de meninas e das mulheres.

Maher escreve que o modelo de gênero para uma pedagogia não só oferece uma crítica à pedagogia crítica, mas enfatiza “que as raízes subjetivas de nosso pensamento processam, relacionadas às nossas experiências pessoais, emoções, valores que temos e sabemos” (p. 96). Maher nota que existe uma necessidade de integração entre a pedagogia crítica e a pedagogia de gênero para haver uma teoria feminista adequada.

Uma Pedagogia Feminista para Dança da Criança: em Processo

Minha própria versão de uma pedagogia feminista preocupa-se tanto com a libertação quanto com o carinho e o bem-querer, tanto com a força quanto com o relacionamento. Minha visão ainda está se formando, refletindo a parcialidade de minha própria experiência e minhas tentativas de expandi-las. Esta pedagogia reflete minha própria preocupação sobre a dança, sobre a educação, sobre meninas e mulheres e sobre o mundo, mas também contém as contradições de meus próprios valores. Acredito que ela reflete a complexidade e os paradoxos de tentar construir um mundo novo quando tudo aquilo que somos foi moldado por um mundo velho.

Descreverei uma visão baseada naquilo que faço quando ensino, naquilo que tento estar fazendo, naquilo que vejo outros

fazendo e que eu desejaria estar. Minha visão pedagógica está enraizada nos seguintes valores: autoridade está localizada em cada indivíduo, o poder deve ser compartilhado⁴, somos todos parte de uma “rede de relações” (Gilligan, 1982), o carinho e o bem-querer são importantes.

Eu encorajo até mesmo as crianças mais jovens a não olharem para mim como a única fonte de conhecimento, mas sim a encontrar seu próprio professor e dançarino dentro de si mesmo: “seja seu próprio professor... diga a você mesmo quando mudar de forma”. Ao invés de focalizarem-se no espelho ou em mim, tento encorajar cada aluno a ouvir seu próprio corpo.

Com crianças pequenas, isto envolve atividades como possibilitar que ouçam sua própria respiração e que a usem para energizá-los ou acalmá-los. Com adolescentes, isto se estende a monitorá-los em sua própria prontidão para movimentos cansativos, reconhecendo como fazer movimentos, gentilmente ou com mais vigor. Um exemplo de palavras que valorizo são “note como você está usando seus pés”, “perceba a hora na qual você sente o movimento melhor no *seu* corpo”.

Este nível de consciência interna é melhor conseguido no silêncio - um silêncio ativo, escutando a voz interior. No entanto, eu também penso ser essencial dar aos alunos oportunidade de falar, de encontrar sua própria voz, assim como movimento e poder compartilhá-los com os outros. Apesar das limitações de todas vozes serem ouvidas igualmente, acredito na discussão em sala de aula e na reflexão pessoal durante a qual os alunos possam identificar as fontes de suas próprias visões. Encorajo, também, alunos a sugerirem imagens para movimentos e a criá-los. Acredito que a consciência do movimento, habilidades técnicas, improvisação,

composição/coreografia devem ser integrados nas aulas de *dança*.

Na medida em que os alunos descobrem suas habilidades e constroem seu próprio conhecimento, os encorajo a compartilhá-lo com seus colegas e comigo. Sempre que possível, os alunos se ajudam, servindo de "olhos" externos e oferecendo sugestões; este tipo de "parcerias" é facilmente incorporada nas aulas de dança, realçando o relacionamento entre os alunos.

Tento também trabalhar com alunos o como fazer e receber críticas, como se recebessem um presente. Ênfase a importância do compartilhar o processo de questionamento, mais do que a implicação de que deva haver respostas corretas. A participação dos alunos em críticas de seus próprios trabalhos e do trabalho dos outros pode colaborar de maneira substancial no processo de avaliação.

A avaliação em dança é uma área que desafia todos professores, particularmente em instituições que demandam conceitos ou notas. Duvido que alguém possa realmente praticar uma pedagogia feminista em instituições deste tipo; penso que notas e conceitos facilitam a separação e a competição.

No entanto, penso que é possível envolver alunos como parceiros no processo de avaliação demonstrando meu próprio desconforto com esta situação e a necessidade de alternativas para avaliação que sejam menos hierarquizadas. Por exemplo, alunos podem identificar seus próprios objetivos e seu progresso ao alcançá-los; podem fazer vídeos e portfólios de seus trabalhos e engajarem-se em reflexões contínuas quando examinam estes trabalhos e o pensamento por trás deles (veja Wolf, 1989).

Acredito que enfatizar os relacionamentos também reforçam as

habilidades de performance. Sempre achei interessante que, embora a maior parte das oportunidades de performance requeiram trabalho conjunto, as aulas de técnica raramente cultivam as habilidades necessárias para dançar *com* os outros.

Pequenos trabalhos de grupo são comuns nas aulas de dança criativa; até mesmo em exercícios técnicos podem ser ajustados para facilitar o relacionamento. Quando grupos pequenos movem-se através do espaço pelo chão, ou fazem alguma combinação, professores podem pedir aos alunos que sintam uns aos outros, que dancem *juntos*.

Acredito que os sentimentos dos alunos são tão importantes quanto suas idéias e seus movimentos, assim como tentar abrir espaço para reconhecer estes sentimentos em pequenos grupos, discussões com toda a classe ou em diários (guardados individualmente ou trocados com parceiros de confiança como um diálogo escrito). Fazendo perguntas para discussão ou trocando diários, professores podem também conectar-se com assuntos que possam estar surgindo na sala de aula (tal como sexismo, homofobia, fobia por gordura) e suas relações com o espaço fora da sala de aula.

Poderíamos nos perguntar porque a maioria da clientela dos estúdios de dança é formada por alunos brancos de classe média. Poderíamos também explorar o fato de a dança ser estereotipada como uma atividade feminina e aquilo que as meninas aprenderam sobre o ser mulher.

Quando os alunos estudam história da dança, crítica de dança, estética, podem estar refletindo porque algumas formas de dança são consideradas arte e outras recreação ou entretenimento - e quem toma estas decisões. Devo admitir que estas

questões nem sempre são as mais adequadas para pré-adolescentes.

Estas e outras questões podem possibilitar uma consciência crítica que Kenway e Modra descrevem como aquela que ressalta

análise do contexto de situações problema com a intenção de possibilitar às pessoas que juntas transformem sua realidade, ao invés de meramente entendê-la ou adaptar-se a ela com mais ou menos desconforto (1992, p. 156).

Alguns coreógrafos também se utilizam deste tipo de discussão como um trampolim para uma arte socialmente consciente, nas qual as palavras e os movimentos dos dançarinos, em relação a um assunto particular, são incorporados à coreografia. Muitos de meus colegas que ensinam dança em tempo integral nas escolas também fizeram trabalhos muito tocantes desta natureza.

No que diz respeito à conexão entre assuntos, compartilho com muitas outras feministas a percepção do mundo como uma "teia de relações" (Gilligan, 1982). Para mim, isto significa não apenas encorajar relacionamentos abertamente entre alunos e fazer relações entre aquilo que acontece na sala de aula e o que acontece fora dela, mas também lembrar nossos alunos das conexões que acontecem em seus próprios corpos. Além de facilitar o movimento e prevenir lesões, este tipo de relações pode ter outras implicações.

Assim como foi dito anteriormente, nossos corpos são uma manifestação da Natureza e a Natureza e personificada na mulher (Mãe Natureza); algumas feministas notaram que há uma conexão entre o domínio da natureza e o domínio da mulher (Jaggar, 1983). Mesmo preocupando-me com algumas das correntes de Ecofeministas que defendem a "volta à natureza", encorajo

alunos a gostarem de seus corpos e a tratarem deles como uma parte sensual e querida deles mesmos ao invés de tratá-los como um animal que deve ser domado, uma máquina que deve ser ajustada, ou objeto estético que deve ser julgado (Moore, 1985).

O conceito de carinho e de bem-querer - por si mesmo e pelos outros - pode facilmente ser sentimentalizado. O carinho pode ser uma desculpa para que os alunos se tornem dependentes, negando-lhes a satisfação de encarar desafios. Certamente encorajar os alunos a pedir ajuda quando precisam e a ajudar os outros quando necessitam faz parte deste carinho, mas encorajá-los a encontrar e a desenvolver suas capacidades próprias também.

No entanto, evitar ser seduzida pelo papel de auto-sacrifício da mãe sacerdotal é sem dúvida um desafio. Tenho o mesmo conflito ao ensinar que tenho ao educar filhos, uma luta entre descobrir quando ajudar e quando me afastar e ajudar meus alunos ou meus filhos a descobrir que podem resolver as dificuldades que encontram.

Minha visão de uma pedagogia feminista para a dança é claramente uma visão limitada por meus valores culturais, o que me preocupa, dado que educo professores de dança numa sociedade global crescente. Até agora sinto-me à vontade em aplicar esta pedagogia para o ensino de formas de dança ocidentais. Muitas das danças não-ocidentais também são ensinadas usando-se uma pedagogia na qual o professor é o mestre, e alunos silenciosos recebem o conhecimento deste mestre.

Ainda me sinto pouco à vontade em criticar uma pedagogia de uma tradição cultural a qual não pertença. Aqui, gostaria de reconhecer esta limitação no que diz respeito a isto, esperando que feministas das

tradições não ocidentais possam prover insights que digam respeito a uma abordagem feminista para formas de dança em suas culturas.

Conclusões

Mudanças na pedagogia da dança mudarão a arte, talvez de maneira significativa. Não sabemos ao certo que mudanças uma pedagogia feminista pode estimular. Imagino que deva haver mais diversidade e mais espaço na área para visões individuais. Posso também imaginar menos virtuosismo técnico, maior variedade de formas e tamanhos de danças e provavelmente mais “danças ruins” (auto-indulgentes, pouco elaboradas, e todos os outros fatores negativos apontados pelos críticos), assim como “danças boas”.

Talvez teríamos menos interesse em julgar a dança como boa ou ruim, e vê-la mais como uma experiência a ser compartilhada. Talvez possa haver mais mulheres nas posições de liderança e até mesmo novas definições de liderança. Sendo antes de tudo uma educadora para depois ser uma educadora em dança, admito que minhas preocupações dizem mais respeito às crianças e aos adultos que se tornarão do que à arte em si.

Reconhecendo as maneiras com que a dança espelha uma cultura mais ampla, preocupo-me menos com o ensino de dança especificamente. Em vez disto, estou preocupada com as estruturas dentro e fora do mundo da dança que não nos permitem ser as pessoas que desejamos, que não nos permitem responder aos relacionamentos que nos conectam uns com os outros. Para mim o ensino de dança tornou-se menos uma forma de escapar do mundo e sim um laboratório para entendê-lo e para me entender.

Está claro para mim que a pedagogia tradicional para o ensino de dança, e até mesmo a pedagogia da dança criativa contribuem não apenas para manutenção do mundo da dança, mas também do mundo em geral tal qual são. Está menos claro se podemos mudar este mundo através de mudanças ocorridas no mundo da dança. Mesmo se nossa pedagogia não nos leve a mudar o mundo, refletir sobre ele muda as coisas para aqueles que refletem.

Meu próprio pensamento sobre um currículo de dança e uma pedagogia e suas relações com meus valores certamente mudaram meu nível de consciência. Meu objetivo, no entanto, não é o de persuadir meus alunos ou outras pessoas a ensinar do meu modo, mas sim o de encorajar cada um de nós a refletir continuamente sobre aquilo que acreditamos e porque e sobre as conseqüências das escolhas que fazemos como pessoas e educadores.

Notas

1. Este trabalho foi apresentado na “Sixth Dance and the Child International Conference” em Sidney, Austrália, em julho de 1994. Tradução de Isabel A. Marques.
2. Aulas de “dança criativa”, nos Estados Unidos, equivalem às aulas de improvisação ou de “expressão corporal” no Brasil (n.t.)
3. daCi é a sigla da associação mundial para a criança e a dança : dance and the Child international, membro da UNESCO (n.t.).
4. Os exemplos que se seguem denotam minha tentativa de compartilhar autoridade, não mascarando o fato de que a possuo; somente podemos compartilhar aquilo que temos.

Referências Bibliográficas

- Alter, J. (1986). A field study of an advanced dance class in a private studio setting. *Dance Studies*, 10, 49-97. (Publicado pelo Center for Dance Studies, Les Bois, St. Peter, Jersey, Channel Islands, Britain).

- Apple, M. W. (1984). Teaching and "women's work": A comparative historical and ideological analysis. In E.B. Gumbert (ed.), *Expressions of power in education: Studies of class, gender and race* (pp. 29-49). Atlanta: Center for Cross-cultural Education, Georgia State University.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberg, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Brady, J. (1982). *The unmaking of a dancer: An unconventional life*. New York: Harper & Row.
- Dewey, J. (1970). Experience and education: Traditional vs. progressive education. In J. W. Noll & S. P. Kelly (eds.), *Foundations of education in America: An anthology of major thoughts and significant actions*. (pp. 340-344). New York: Harper & Row.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In Luke and J. Gore (eds), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90-119). New York: Routledge.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, trans.). New York: Continuum.
- Freire, P. & Machado, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA.: Bergin & Garvey.
- Froebel, F. (1970). The education of man: The law of self activity. In J. W. Noll & S. P. Kelly (eds), *Foundations of education in America: An anthology of major thoughts and significant actions*. (pp. 196-199). New York: Harper & Row.
- Gilligan, H. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1991). Modernism, post-modernism and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. In H. Giroux (ed), *Postmodernism, feminism and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 1-59). Albany: State University of New York Press.
- Gordon, S. (1983). *Off-balance: The real world of ballet*. New York: Pantheon.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, C. A.: Wadsworth.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts.
- Innes, S. (1988, Winter). The teaching of ballet. *Writings on Dance*, 3, 37-47.
- Jaggar, A. M. (1983). *Feminist politics and human nature*. Totowa, N. J.: Rowman & Allanheld.
- Kenway, J. & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In Luke and J. Gore (eds), *Feminisms and critical pedagogy*. (pp. 138-166). New York: Routledge.
- Kirkland, G. with Lawrence, G. (1986). *Dancing on my grave*. New York: Doubleday.
- Macdonald, J. B. (1977). Value bases and issues for curriculum. In A. Milnar & J. Zahorek (eds), *Curriculum theory* (pp. 10-21) (monograph, Association for Supervision and Curriculum Development).
- Maher, F. A. Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of "liberation" and "gender" models for teaching and learning. *Journal of Education*, 169 (3), 91-100.
- Moore, C. L. (1985, April). *Body metaphors and dance instruction*. Trabalho apresentado na conferência anual da American Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance, Cincinnati, Ohio.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Orner, M. (1992). Interrupting the calls for the student voice in "liberty" education: A feminist poststructuralist perspective. In Luke and J. Gore (eds), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 74-89). New York: Routledge.
- Pestalozzi, J. H. How Gertrude teaches her children and the method. In J. W. Noll & S. P. Kelly (eds), *Foundations of education in America: An anthology of major thoughts and significant actions*. (pp. 189-195). New York: Harper & Row.
- Pinar, W. (1988). "Whole, bright, deep with understanding": Issues in qualitative research and autobiographical method. In W. Pinar (ed), *Contemporary curriculum discourse* (pp. 134-153). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Shrewsbury, C. (1987, Fall/Winter). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, XV (3 & 4), 2-13.
- Stinson, S. W. (1985, Spring/Summer). Piaget for dance educators: A theoretical study. *Dance Research Journal*, 17, (1), 9-16.
- Stinson, S. W. (1992, May/June). Reflections on student experience in dance. *Design for arts in education*, 93, (5), 21-27.

- Stinson, S. W. (1993, Spring). Meaning and values: Reflecting on what students say about school. *Journal of Curriculum and Supervision* 8 (3), 216-238.
- Stinson, S. W., Blumenfeld-Jones, D., & Van Dyke, J. (1990). Voices of young women dance students: An interpretative study of meaning in dance. *Dance Research Journal* 22 (2), 13-22.
- Van Dyke, J. E. (1992). *Modern dance in a postmodern world*. Reston, V. A.: A.A.P.E.P.D.
- Vincent, L. M. (1979). *Competing with the sylph: Dancers and the pursuit of the ideal body*. Kansas City: Andrews & McMeel.
- Walkerdine, V. (1992). Progressive pedagogy and political struggle. In Luke and J. Gore (eds), *Feminisms and critical pedagogy* (pp.15-24). New York: Routledge.
- Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership*, 47, (7), 35-39.