

DANÇA ESCOLAR:

CAMINHO PARA O “SABER COMO”

DR. MARCELO DE MAIO NASCIMENTO

Doutor em Ciências do Esporte pela Escola Superior de
Educação Física de Colônia/Alemanha
Professor do Curso de Educação Física da Universidade
Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

Resumo | O texto discutiu o ensino da dança criativa na Educação Física Escolar com base na obra *The Concept of Mind* do filósofo inglês Gilbert Ryle. A reflexão abordou o ensino do se mover associado a princípios lógicos envolvidos no ganho do conhecimento e a relação disso com o ambiente, entendido como mundo relacional do aluno. Tarefas de dança criativa podem aumentar o mundo experiencial do aluno, principalmente, seu saber prático ou “saber como”. Segundo Ryle, esta forma de conhecimento transcende ao “saber que”, cuja a base é teórica. O texto também apresenta sugestões para a prática docente sobre como trabalhar a criatividade e a criticidade do aluno por meio da dança, incluindo indicações à promoção do “saber como” nas aulas de Educação Física Escolar.

Palavras-chave | Dança, Educação Física Escolar, Conhecimento.

SCHOOL DANCE: PATH TO “KNOW HOW”

Abstract | The text discussed the teaching of creative dance in Physical Education School based on the work *The Concept of Mind* by the English philosopher Gilbert Ryle. The reflection addressed the teaching of moving associated with logical principles involved in gaining knowledge and the relationship of this with the environment, understood as the student’s relational world. Creative dance tasks can increase the student’s experiential world, mainly, his practical knowledge or “know how”. According to Ryle, this form of knowledge transcends “knowing what”, the basis of which is theoretical. The text also presents suggestions for teaching practice on how to work the student’s creativity and criticality through dance, including indications for the promotion of “knowing how” in School Physical Education classes.

Keywords | Dance, School Physical Education, Knowledge.

DANZA ESCOLAR: CAMINO PARA “SABER CÓMO”

Resumen | El texto aborda la enseñanza de la danza creativa en Educación Física Escolar basado en la obra *The Concept of Mind* del filósofo inglés Gilbert Ryle. La reflexión abordó la enseñanza del movimiento asociado a los principios lógicos implicados en la adquisición de conocimientos y la relación de este con el entorno, entendido como el mundo relacional del alumno. Las tareas creativas de danza pueden incrementar el mundo experiencial del alumno, principalmente, su conocimiento práctico o “saber hacer”. Según Ryle, esta forma de conocimiento trasciende el “saber qué”, cuya base es teórica. El texto también presenta sugerencias para la práctica docente sobre cómo trabajar la creatividad y la criticidad del alumno a través de la danza, incluyendo indicaciones para la promoción del “saber hacer” en las clases de Educación Física Escolar.

Palabras clave | Danza, Educación Física Escolar, Conocimiento.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar (EFE) tem uma difícil tarefa que consiste em ensinar o aluno o se movimentar de forma consciente, unificando a educação estética do movimento (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2014; MAIA; ROSITO, 2019). Este texto tem por fim contribuir para o entendimento sobre o ganho do conhecimento nas aulas de EFE considerando como artifícios o corpo, a mente, a percepção e a relação do aluno com o ambiente. O mecanismo eleito para o ensino foi a dança criativa (MARQUES, 1997; CAMPEIZ; VOLP, 2004), em especial, tarefas de improvisação e composição corporal. Nosso referencial teórico teve como base a perspectiva epistemológica do se mover em analogia ao “saber como”, introduzido pelo filósofo britânico Gilbert Ryle (1900-1976), na obra *The Concept of Mind* (RYLE, 2009). Ryle foi um árduo crítico do dualismo cartesiano corpo-mente, responsável pelo surgimento da filosofia contemporânea da mente.

Sua obra rejeitou a ideia de que a mente seja um ente autônomo que habita e regula o corpo humano. Ryle auxiliou a estruturação de novas metodologias de estudo e de análise filosófica, estimulando a criação de

domínios científicos como a neurofisiologia, a psicologia cognitiva e a inteligência artificial (COSTA, 2005). Os temas abordados neste texto aproximam a dança criativa e atividades do professor de Educação Física ao campo da filosofia da mente. Essa área tem por fim traçar reflexões conjecturais sobre os estados mentais (eventos, processos, disposições) que quando conectados compõem o que denominamos por mente (COSTA, 2005). Exemplos de espécies dos estados mentais são as sensações (frio, calor, dor), as percepções (ver, ouvir, tocar, cheirar), os estados quasi-perceptuais (sonhar, imaginar), as emoções (alegria, amor, tristeza, ódio), as cognições (refletir, calcular, idealizar), e os estados conativos (esperar, cobiçar, intencionar) (JOU; SPERB, 1999).

Em sentido epistemológico, os estados mentais são responsáveis por uma série de indagações, como: Onde eles são gerados, no corpo ou na mente? Até que ponto há afinidade entre os estados mentais com o cérebro e com a consciência? Como os estados mentais influenciam as ações humanas? Segundo Costa (2005), os estados mentais vão além das fronteiras da filosofia da mente porque os seres humanos não são apenas entidades mentais, mas também corporais. Diante disso, é fundamental que o professor de Educação Física conheça a temática e seja capaz de incorporá-la em suas práticas diárias.

Na área da dança, a perspectiva de Ryle não é algo novo, pois já fundamentou reflexões epistemológicas sobre a formação do conhecimento corporal (PARVIAINEN, 2002), conhecimento encarnado (PAKES, 2003) e o saber corporal derivado do emprego de *exargames* nas aulas de Educação Física (NYBERG; MECKBACH, 2017). Conforme Ryle (2009), seria essencial reformular a noção clássica de sujeito enquanto entidade metafísica (PANTALEÃO, 2011), ou seja, o saber não é uma obra que possa ser fragmentada (corpo-mente), bem mais do que isso, ele é resultado de ações síncronas. O fato possibilita traçar a primeira analogia entre a dança criativa e a filosofia de Ryle, uma vez que o se mover do aluno nas aulas de EFE tanto é implicação, como princípio de processos de ordem mental e física instituídos mediante sua interação com o ambiente. É importante destacar que no presente estudo, o termo

ambiente sintetiza o meio em que o aluno vive e/ou habita, formado pelos seres vivos e as coisas.

Na filosofia de Ryle, a interação sujeito-ambiente se firma a partir da gênese e do ganho do conhecimento, além de ser determinante à formação da inteligência. Vale destacar que o processo requer disposição, uma vez que na ausência da intencionalidade dificilmente as informações ganhas serão elaboradas em nível da consciência sob a forma de juízos (HUSSERL, 1996). Ryle foi um crítico do pensamento racionalista, em especial, do modo como os membros dessa corrente filosófica descreviam os mecanismos responsáveis pela formação do conhecimento. O principal representante do racionalismo foi o matemático e filósofo francês René Descartes (1596-1650). Para ele, a substância pensante (mente) não se sujeitaria às leis mecânicas (físicas), portanto, ao contrário do corpo que pode cair, a mente jamais tombaria (SANTOS, 2009). Por essa razão, Descartes diferenciou a natureza (substância) das coisas, ponderando, por um lado, o corpo extenso (*res extensa*) que estaria sujeito à fisicalidade do mundo e, do outro lado, a mente (*res cogitans*) que não se submeteria às restrições da corporeidade (PANTALEÃO, 2011).

Em contraposição à ideia de Descartes, a visão de Ryle foi de que toda teoria seria precedida por uma prática eficiente, portanto, muitas ações astutas não seriam reguladas pelo conhecimento anterior que as rege (PANTALEÃO, 2011). Amparado nesse pensamento Ryle (2009) estabeleceu a distinção entre duas formas do conhecimento: o “saber que” (teórico) e o “saber como” (prático). Este último, segundo ele, é edificado a partir da relação homem-ambiente. Assim, traçamos a segunda analogia entre a dança criativa e a filosofia de Ryle, uma vez que no contexto escolar, o ensino da dança tem por estratégia a incorporação de temas relevantes do cotidiano do aluno (STRAZZACAPPA, 2003; ANDRAUS *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2018). Os saberes presentes na filosofia de Ryle podem auxiliar o professor de Educação Física a superar o dualismo cartesiano mente-corpo. Segundo Kunz (2013), a adoção de uma abordagem crítica emancipatória nas aulas de Educação Física é fundamental para que o aluno experimente diferentes práticas corporais. Deste modo,

as concepções de Ryle podem ser vistas como mecanismo facilitadores para que o professor adapte e/ou reinvente suas práticas.

Diante do exposto, a atitude filosófica deste texto intenciona propor sugestões que possam ampliar os conhecimentos teóricos dos professores de Educação Física em relação ao ensino da dança. Acredita-se que a fundamentação de Ryle sobre o “saber como” seja capaz de qualificar o entendimento sobre a produção e ganho do conhecimento nas aulas de Educação Física, em uma perspectiva fenomenológica. Pois a cada passo ou sequência coreográfica vivenciada pelo aluno, fenômenos são criados ou (re)significados e, deste modo, o aluno tanto percebe a si próprio, como os outros e o mundo em que vive. Tarefas de dança são úteis para que seus participantes sintam e dialoguem com o corpo, liberem emoções, e aprendam a imaginar e intencionar as coisas do mundo.

O “SABER COMO” NA DANÇA

As seções que seguem têm por fim fundamentar o vínculo entre o “saber como” e tarefas de dança criativa nas aulas de EFE:

Reflexões sobre a prática docente

Davenport (2006) sugeriu que professores e coreógrafos deveriam frequentemente se questionar sobre suas ações, pois assim seria possível avalia-las e constatar se estariam trabalhando de forma correta. O processo não é simples, uma vez que exige conhecimento sobre o que se está realizando, bem como, sobre o que se pretende atingir. Vale destacar que esse exame não está relacionado ao domínio de determinada técnica ou estilo de dança porque é basicamente de ordem didática. Fundamentado no estudo de Davenport (2006) sugerimos alguns questionamentos que o professor de Educação Física possa fazer para analisar suas ações na área da dança:

- Os conteúdos de minha metodologia de ensino correspondem com os resultados esperados?

- Minha aula apresenta uma variedade suficiente de materiais capazes de envolver e estimular os alunos?
- Todos os materiais estão coesos?
- Consigo manter o controle da aula de dança sem estar realmente no controle?
- Compartilho meus conhecimentos sem limitar o direito de voz dos alunos?
- Durante as atividades, sou capaz de dar direito individual ou coletivo ao grupo para que encontrem a resolução de problemas comuns que surgem entre os alunos?
- Consigo inovar, sou criativo a ponto de trazer, por meio da dança, informações até então desconhecidas?
- Também sou capaz de transformar conteúdos já desenvolvidos de forma simples e eficaz?

Criatividade

Uma estratégia para facilitar e motivar a aprendizagem do aluno nas aulas de dança consiste em compreender que ele talvez nunca tenha sido estimulado a se expressar ou criar figuras, formas, e contextos com o próprio corpo-movimento. Geralmente, o jovem que dança está acostumado a reproduzir coreografias e não participar de estudos de improvisação e composição coreográfica. Assim, inicialmente, é importante ensinar o aluno como ser criativo. O processo criador segue uma ordem e configuração, ele também é determinado por um princípio dialético que busca concomitantemente ampliar e delimitar algum tema, envolvendo estratégias de oposição e unificação (OSTROWER, 2012). Na dança, a criatividade pode ser entendida como a capacidade de percepção e foco para conectar as partes e fornecer perspectivas até então desconhecidas, o que conseqüentemente gera o novo (WEBER; REED, 2020). Criatividade na dança também é a habilidade para produzir a partir do que já é conhecido, disso surgem ideias e padrões de movimentação estritamente novos ou repaginados (NORDIN-BATES, 2020).

Criticidade

Outro importante princípio pedagógico das aulas de dança criativa incide no aprender a criticar. Por intermédio do conjunto de experiências ganhas nas tarefas de improvisação e composição coreográfica devem existir situações que estimulem a capacidade reflexiva e crítica do aluno. Tudo isso é essencial para aprendizagem do “saber como” por intermédio da dança. Nesse ponto sugerimos as seguintes estratégias:

- Oportunizar aos alunos abertura e fundamentação para descrever, interpretar e avaliar criticamente as tarefas do estudo de composição; para tanto, é necessário que os conhecimentos práticos da dança sejam acompanhados por saberes teóricos capazes de fundamentar os alunos em sentido conceitual;
- Auxiliar os alunos a compreenderem e empregarem os princípios básicos das técnicas de improvisação e composição em dança criativa, introduzindo, por exemplo, termos como espaço, força, tempo, fluxo (LABAN, 1978);
- Alterar a técnica de organização dos grupos durante à aula: dividir a turma em dois, três ou mais grupos, estimular não só o trabalho prático em grupo, mas também o estudo crítico reflexivo e apresentação pública verbal dos pontos de vista;
- Fornecer informações constantes sobre como e porque as atividades estão se desenrolando, bem como, questionar os alunos a recordarem sobre os diferentes momentos da aula;
- Evitar realizar comentários verbais para um só aluno, portanto, dirigir os comentários para toda a turma;
- Estimular o grupo a apresentar os resultados dos estudos do movimento aos colegas. Quando o aluno observa os frutos do estudo coreográfico de seus colegas, há oportunidades para que cada aluno reflita sobre sua própria movimentação. Isso aumenta o repertório de ideias e de movimentação de todos os participantes da aula.

O “saber como” na prática

Conforme Pantaleão (2011), na perspectiva de Ryle, a apreciação do “saber que” não era apropriada para esclarecer a maioria dos fenômenos cognitivos pertinentes ao desenvolvimento de habilidades práticas ou das ações que possam ser reconhecidas como inteligentes. Um dos motivos, é que essas espécies de ações sugerem que há algo além das estruturas formais de formação do conhecimento humano, porque elas não intencionam apenas a satisfação de critérios, mas também sua aplicação. Intrínseco ao caso há a ideia de que toda boa teoria é antecedida por uma prática eficiente. Portanto, determinadas ações inteligentes não são obrigatoriamente afinadas pelos saberes que precedem os princípios que as conduziram. Assim, chegamos ao cerne da questão deste estudo de dança criativa nas aulas de EFE que é o saber prático, responsável pelo “saber como”, o qual transcende a um “saber que” de base teórica, sem, contudo, desmerecer seu valor.

A Figura 1 ilustra a dinâmica processual das intenções deste texto que se propõe a unir corpo-mente-ambiente às tarefas de dança na EFE. A abordagem também segue os princípios teóricos da dança desenvolvidos por Rudolph Laban (1879–1958). Em sua pesquisa sobre a movimentação corporal, Laban (1978) identificou temas recorrentes do modo como as pessoas organizam e expressam suas ações cotidianas. O resultado foi um sistema de ações de esforço formado por quatro princípios básicos: peso, fluxo, tempo, espaço. Na área da dança, há décadas o estudo de Laban é representativo, visto que fundamenta a caracterização do movimento expressivo e auxilia o planejamento, execução e avaliação dos procedimentos de ensino e aprendizagem para alunos tanto da educação básica, como do nível superior.

Com a intenção de facilitar a compreensão dos conteúdos, optamos por ilustrar e apresentar os procedimentos da Figura 1 em partes, ou seja, de forma “fragmentada”, contudo, na prática as três fases ocorrem simultaneamente.

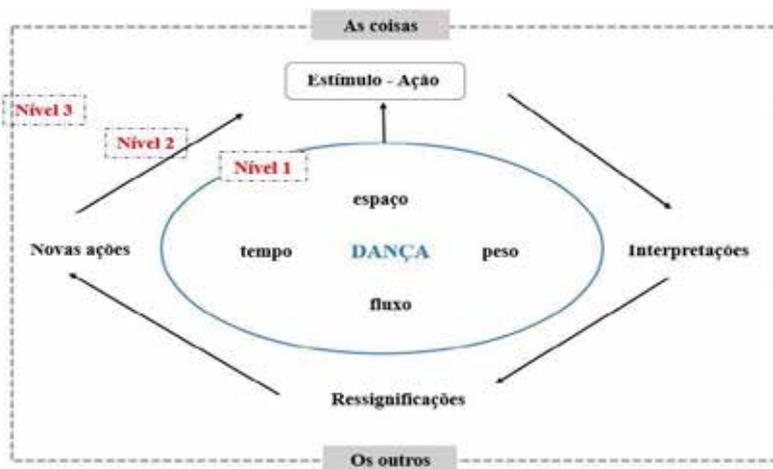


Figura 1: Base conceitual da proposta de dança criativa, segundo os princípios do “Saber como” de Gilbert Ryle.

Fonte: Organizado pelo autor.

- Nível 1: No centro do processo há a dança criativa ou movimento expressivo gerada na relação corpo-movimento a partir dos princípios básicos da movimentação expressiva sugerida por Laban (1978): peso, fluxo, tempo, espaço. Nesta fase o “saber como” começa a se estabelecer e a cada nova experiência (aula de Educação Física) é aperfeiçoado. Sugere-se que as dinâmicas sejam fundamentadas por um tema extraído do contexto dos próprios alunos, eleito, preferencialmente, com a participação de todo o grupo. Essa estratégia é essencial para que exista a conexão do Nível 1 (corpo-mente) com o Nível 3 (coisas do mundo e o outro). Vale destacar que nas aulas de dança criativa, o emprego da técnica tem como escopo facilitar a transmissão dos conteúdos teóricos e práticos e não um parâmetro para julgamento da exatidão da movimentação corporal (NASCIMENTO, 2018). O uso da técnica também impede que professor e aluno/grupo percam o foco do trabalho durante o processo criativo.

- Nível 2: A sequência apresentada (estímulo-ação, interpretação, ressignificação, novas ações) detalha os mecanismos envolvidos no desenvolvimento de habilidades criativas. Mediante as tarefas de improvisação e composição coreográfica o aluno é estimulado a buscar com seu corpo-mente alternativas à resolução das propostas da aula. Nesse processo, os participantes são estimulados à tomada de decisões em grupo, que demandam atenção, raciocínio, autocontrole, empatia, complementando a instrumentalização do aluno sobre o “saber como”.
- Nível 3: Esta fase detalha a relação do se mover (corpo-mente) com o ambiente, a conexão de ambos é de responsabilidade do tema da aula. Na prática, isso ocorre quando o professor propõe ao grupo a busca por um tema de interesse para o trabalho criativo. Entre as temáticas há a possibilidade de incluir situações vividas pelos próprios alunos na escola, na comunidade, questões ecológicas locais ou globais ou mesmo temas comuns tratados nas redes sociais como gênero, respeito, violência, identidade, saúde, cultura. Essa estratégia aumenta as chances de que o aluno se sinta estimulado a dialogar com seus colegas sobre temas comuns e aprenda a dar sentido e significado aos fenômenos da vida. A fundamentação do processo criativo e expressivo por temas extraídos da realidade do aluno é essencial à construção do “saber como”, visto que ele sintetiza potencialidades do sujeito para saber lidar com as pessoas e os fatos da vida. Ademais, nas tarefas de improvisação e composição o aluno pode expressar de forma lúdica possíveis dúvidas e sentimentos da vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa abordagem sobre a dança criativa na EFE sugeriu procedimentos didáticos que consideram simultaneamente estruturas lógicas, estados mentais e contextos do cotidiano do aluno. O foco do estudo foi a

obra do filósofo britânico Gilbert Ryle, um crítico do dualismo cartesiano. Por conseguinte, observou-se que as proposições de Ryle podem servir de base à construção de tarefas de dança capazes de estimular o desenvolvimento de habilidades corporais e expressivas do aluno. Tarefas de dança criativa orientadas por esse princípio aumentam o potencial dialógico das aulas, bem como a capacidade de leitura do aluno sobre o mundo em que vive. Atualmente, essa abordagem vem sendo aplicada pelo autor deste estudo no ensino superior, mais especificamente, na formação de professores de Educação Física. Os fundamentos apresentados na Figura 1 integram o módulo de “dança criativa” do curso de Licenciatura. Nossas experiências mostraram que tarefas de improvisação e composição em dança fundamentadas nos princípios do “saber como” podem auxiliar o discente de Educação Física a refletir sobre como trabalhar futuramente com dança na escola.

Com base nas informações apresentadas, espera-se ter contribuído para o entendimento do ensino da dança e do “saber como” enquanto uma estratégia à educação de jovens escolares. Isso significa favorecer a conscientização dos alunos sobre temas atuais, como, por exemplo, diferenças culturais, raciais e de gênero. Este texto também buscou destacar a importância do embasamento filosófico do professor de Educação Física, algo capaz de qualificar suas atividades na escola.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Maria Baruco Machado *et al.* Dança e empoderamento. **Conceição/Conception** v. 10, p. 23–69, 2018.

CAMPEIZ, Edvania; VOLP, Catia. Dança criativa: a qualidade da experiência subjetiva. **Motriz** v. 10, n. 3, p. 167–172, 2004.

COSTA, Claudio. **Filosofia da Mente**. Editora Zahar-Companhia das Letras, 1–39 p., 2005.

CRISTINA, Nathália; PANTALEÃO, Alves. O sujeito “disposicional” de Ryle enquanto uma alternativa para o sujeito cartesiano. **Filogenese UNESP** v. 4, n. 1, p. 130–141, 2011.

DAVENPORT, Donna. Building a Dance Composition Course: An Act of Creativity. **Journal of Dance Education** v. 6, n. 1, p. 25–32, jan. 2006.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas (Os Pensadores)**. São Paulo: Nova Cultural, 224 p., 1996.

JOU, Graciela Inchausti De; SPERB, Tania Mara. Teoria da Mente: diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica** v. 12, n. 2, p. 287–306, 1999.

KUNZ, Eleonor. **Didática da educação física** I. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

LABAN, Rudolf von. **Domínio do Movimento**. Summus Edi ed.: São Paulo, 1978.

MAIA, Jusselma Ferreira; ROSITO, Margarete May Berkenbrock. A estética da docência da Educação Física: corpo, emoções e subjetividade. **Revista @ mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 146, 2019.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP** v. 3, n. 1, p. 20–28, 1997.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. Spiel, Musik und Tanz: Uma metodologia para o desenvolvimento da motricidade, criatividade e expressão nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE** v. 9, n. 2, p. 9–21, 2018.

NORDIN-BATES, Sanna M. Striving for Perfection or for Creativity? **Journal of Dance Education** v. 20, n. 1, p. 23–34, 2020.

NYBERG, Gunn; MECKBACH, Jane. Exergames ‘as a teacher’ of movement education: exploring knowing in moving when playing dance games in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy** v. 22, n. 1, p. 1–14, 2017.

OLIVEIRA, Rayane Monaliza da Nóbrega; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento De. A estética como perspectiva de ensino na educação física escolar: um diálogo com alunos do ensino médio. **Conexões** v. 12, n. 3, p. 1–17, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. ED., Petrópolis: Vozes, 2012.

PAKES, Anna. Original Embodied Knowledge: the epistemology of the new in dance practice as research. **Research in Dance Education** v. 4, n. 2, p. 127–149, 2003.

PARVIAINEN, Jaana. Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. **Dance Research Journal**, v. 34, n. 1, p. 1, 2002.

RYLE, Gilbert. **The Concept of Mind**. Routledge, 1-314 p., 2009.

SANTOS, João Luis da Silva. O Erro Categorial de Gilbert Ryle: Um Argumento a Favor da Filosofia Holística. **Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia**, v. 6, n. 1, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança Na Educação: Discutindo Questões Básicas E Polêmicas. **Pensar a Prática** v. 6, p. 73-85, 2003.

WEBER, Rebecca; REED, Sara. Pedagogical Perspectives on Developing Creativity in Dance Students. **Journal of Dance Education**, p. 1-10, 2020.

Recebido: 25 maio 2021

Aprovado: 05 outubro 2021

Endereço eletrônico:

Marcelo de Maio Nascimento

marcelo.nascimento@univasf.edu.br