

**A DANÇA NA UNIVERSIDADE MODERNA: APONTAMENTOS A PARTIR
DE UM ESTUDO DO CURRÍCULO DO CURSO DE BACHARELADO EM
DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.¹**

Carlos Augusto Santana Pereira²

Resumo: No decorrer do desenvolvimento histórico dos estabelecimentos de ensino na modernidade, inúmeros dispositivos disciplinares foram criados para que seu funcionamento ocorresse satisfatoriamente. No final do século XIX, um dispositivo em especial foi elaborado com o intuito de corresponder a tal intento: o currículo. Hodiernamente, principalmente na universidade moderna, a educação vem sendo compreendida como uma reprodução técnica, tendo no currículo seu principal aporte. Considerando a natureza do fazer artístico, que implica necessariamente num questionamento constante da realidade e na contestação incessante das experiências e vivências humanas de uma determinada sociedade e época, é possível supor que o problema da modernidade se apresente com maior gravidade no campo da arte. Desse modo, baseado principalmente na perspectiva pós-estruturalista de estudos do currículo, este trabalho analisa o currículo do curso de bacharelado em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Buscou-se fazer um resgate do processo de criação do curso, analisando as rupturas e acomodações verificadas por esse currículo, ao longo de sua história, em relação ao *lógos* curricular moderno dominante. O estudo oferece subsídios para se pensar o ensino superior como espaço de negociação de poder e espaço público vital para o desenvolvimento do pensamento.

Palavras-chaves: dança, universidade, currículo.

***THE DANCE IN THE MODERN UNIVERSITY: NOTES FROM A STUDY OF THE RESUME OF
THE COURSE OF BACHARL IN DANCE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RIO DE
JANEIRO.***

Abstract: *In pass of time historical development of education's establishments in modernity, countless devices were created to its operation would happen satisfactorily. In final century XIX, a special device was worked out with purpose to correspond such intention: the curriculum. At present, mainly at modern university, with objectives forming, the education has been comprehended as a technical reproduction, having in the curriculum its main contribution. To consider the nature of artistic practice, which necessarily raise a constant question about reality and in the incessant plea of human experiences in a particular society and age, it is possible suppose that the modernity problem presents with more gravity in the field of art. In this way, based on post-structuralism mainly in the perspective of curriculum studies, this work analyze the dance curriculum for bachelor course of Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). Sought here to rescue the process creation of course, analyzing ruptures and arrangements for this curriculum, in course of history, in relation to dominant modern curriculum *lógos*. The study offers subsidies to think about superior education as a space of negotiation's power and essential public space to the thinking development.*

Key words: *dance, university, curriculum.*

¹ Este texto é parte integrante de minha dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Tecnologia Educacional para a Saúde, NUTES/UFRJ.

² Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde – NUTES/UFRJ/ Bacharel em Educação Física – UFRJ
Membro do Grupo ANIMA: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais – UFRJ

INTRODUÇÃO

O *lógos* moderno vem sendo à base das instituições nas sociedades que se influenciaram pelo legado europeu ocidental. E, na correspondência deste legado, estruturas de organização social, modos de vida, valores, experiências afetivas, dentre outros, se constituíram a partir deste *lógos*. Por isso, quando iniciamos um debate acerca do mundo contemporâneo, é admissível apontar a preponderante influência do *lógos* moderno.

Mas, o que é o *lógos* moderno? É o modo de pensamento cuja constituição está fundamentada na compreensão de certeza do real e na possibilidade de operá-lo a partir de categorias *a priori* do entendimento, fundamentadas num mecanismo de representação.

O 'lógos', o sentido orientador moderno, é o cartesiano. Isto quer dizer: um modo de ser que começa dividindo a realidade em dois grandes âmbitos, o do corpo e o da alma; o do mundo, da natureza e o do homem, do espírito. A rigor, ambos são sujeitos, isto é, substâncias. Mas o sujeito ativo, a substância viva é o pólo homem, que é identificado com o 'cogito', com o pensamento. O 'cogito', enquanto sujeito ou substância, é marcado por sua autonomia, quer dizer, ele é e há em si e por si e sua atividade se consuma enquanto e como epresentação - poder de representação. Representação ou apropriação exercida pelo pólo 'res cogitans' sobre o pólo 'res extensa', isto é, a apropriação pelo pensamento ou pela consciência configurante (estruturante, categorizante, esquematizante) do objeto, ou seja, de tudo quanto real ou formalmente se mostra fora do âmbito do sujeito ativo, do 'cogito'. Representação é, na verdade, um voltar-se do 'cogito' sobre si mesmo, que assim se retoma e então reapresenta o objeto segundo o modo de ser do sujeito. O objeto já é sempre tal representação. Em suma, representação é auto-objetivação e então auto-posicionamento do sujeito- 'cogito' (FOGEL, 2001, p.12).

Desde então se privilegiou um conjunto de percepções tendo como suporte o controle das sensações, compreendidas como experiências de subordinação e dependência, colocando a vida numa fôrma teleológica. As relações humanas encontram-se hierarquizadas a partir de princípios de melhor operacionalização do real, impingindo valores e significados, constituindo um conjunto de binarimos (bem/mal, verdadeiro/falso, eficiente/ineficiente, virtude/pecado, etc) que servem para a manutenção da ordem lógica do mundo. Deste então predominou a crítica estética conceitualista para com as artes, o inconsiderado progresso tecnológico, as medidas rápidas e eficientes de resolução dos problemas da sociedade, a consolidação da ciência como consciência do real; tendo como consequência a tentativa incessante de enquadramento das vicissitudes e atribuições inerentes a vida.

No entanto, é tempo de questionar, de interrogar, portanto é hora e vez do pensamento³. O pensar, quando é tempo de questionar, de interrogar, se dirige ao seu lugar, isto é, àquilo que cabe mais cuidadosamente pensar. E aqui, o que cabe mais cuidadosamente pensar é o *lógos* moderno da história ocidental européia. Debruçar-se sobre este *lógos* é permitir que o pensamento irrompa, questionando e interrogando, o nosso modo de vida presente. Destarte, as instituições, as experiências afetivas, os valores, põem-se também ao questionamento e interrogação.

Portanto, pensar os estabelecimentos de ensino hoje (e, portanto, também pensar a universidade) é também questionar e interrogar o modo de ser da vida moderna. Contudo, deve-se tomar um cuidado fundamental. Acreditar que é possível formular uma solução rápida e definitiva para os problemas da modernidade é cair nas malhas da base que constitui sua própria estrutura. Inclinar-se sobre o *lógos* moderno já é processo e andamento de sua superação. Pôr, e pôr-se, a questionar e interrogar a universidade hoje é concomitantemente abrir caminho para o novo, para a criação, para novas formas de socialização, para novos modos de viver a vida. Entretanto, propor uma solução rápida e eficiente, além de corroborar com todos os suportes do *lógos* moderno, é também fechamento, inibição, cancelamento da experiência de estar num caminho de novidade e criação de uma possível universidade diferenciada.

A universidade moderna possui como característica fundamental a exigência e o reconhecimento da verdade⁴, nas mais diferentes acepções. Ela expõe e impõe publicamente um conjunto de proposições ditas verdadeiras, cujo valor é inquestionável, ou, no máximo, questionável somente pela própria universidade. A verdade do homem moderno ocidental tem como fundamento a certeza e o controle do real. Nesse sentido, a universidade moderna torna-se o “único” lugar do saber, com uma

³ Como afirma Leão (2000), “hoje em dia estamos de novo nos interstícios da História de passagem para um outro milênio. Todos os parâmetros desvaneceram, todos os valores se gastaram, os princípios de ordem perderam força. Vivemos um estado fluido e maleável. O antigo já não tem importância que tinha. O passado enfraqueceu seu poder e o futuro, se de certa forma, já veio, ainda não se instalou de todo. Estamos em um intervalo histórico. É tempo de desinstalação. É dia de criação. Na crise de todos os fundamentos, medram as primeiras experiências de desprendimento, em que se vai descolando a preponderância da consciência da prepotência da razão.” (p.74).

⁴ Desde Derrida (2003), podemos definir a Universidade Moderna como “aquela cujo modelo europeu, depois de uma história medieval rica e complexa, tornou-se preponderante, ou seja, ‘clássico’ há dois séculos, em Estados de tipo democrático. Para além do que se chama liberdade acadêmica, essa Universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade incondicional de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da verdade exigem. Por mais enigmática que permaneça, a referência à verdade parece fundamental o bastante para ser encontrada, junto com a luz (Lux), nas insígnias simbólicas de mais de uma universidade. A Universidade faz profissão da verdade. Ela declara, promete um compromisso sem limites para com a verdade.” (p.14).

“única” modalidade de pensamento convertendo o ato de professar numa doutrina teórico-constatativa.

Atualmente, faz parte da definição tradicional da Universidade considerá-la como um lugar idêntico a si (uma localidade não-substituível, enraizada num solo, limitando a substituibilidade dos lugares no ciberespaço), mas como um lugar, um único, que dá lugar somente ao ensino de um saber, ou seja, de conhecimentos cuja forma de enunciação não é, em princípio, performativa, mas teórica e constatativa, embora os objetos desse saber sejam às vezes de natureza filosófica, ética, política, normativa, prescritiva, axiológica; e embora, de maneira ainda mais perturbadora, a estrutura desses objetos de saber seja uma estrutura de ficção que obedece à modalidade estranha de ‘como se’ (poema, romance, obra de arte em geral, mas igualmente tudo o que, na estrutura de um enunciado performativo – por exemplo, de tipo jurídico ou constitucional -, não pertence à descrição realista e constatativa do que é, mas produz acontecimento a partir do ‘como se’ qualificado por uma convenção supostamente estabelecida). Numa universidade clássica, segundo a sua definição corrente, pratica-se o estudo, o saber das possibilidades normativas, prescritivas, performativas e ficcionais que acabei de enumerar e que constituem preferencialmente o objeto das Humanidades. Porém esse estudo, esse saber, esse ensino, essa doutrina deveriam pertencer à ordem teórica e constatativa. O ato de professar uma doutrina pode ser um ato performativo, mas a doutrina não o é (DERRIDA, 2003, p.45).

Por isso é preciso saber amiúde as bases de sustentação da modernidade para que novamente não se caia em outras versões da mesma. Perguntar sobre a universidade hoje, questionar o paradigma moderno que a perpassa é, irremediavelmente, interessar-se sobre o seu fazer-se histórico. No que confere aos objetivos deste texto, será exposto um caminho de questionamento deste *lógos* exemplificado no curso do bacharelado em dança da UFRJ.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve por objetivos:

- fazer um resgate do processo de criação do curso de Dança da UFRJ, indagando sobre as visões que o orientaram.
- analisar as rupturas e acomodações verificadas por esse currículo em relação ao *logos* curricular moderno dominante, a partir de uma revisão bibliográfica sobre a literatura em questão.

Apesar do crescente interesse pelo estudo do currículo, as análises sobre currículos de dança em universidades brasileiras ainda são muito reduzidas diante da

complexidade do objetivo e de sua pluralidade. Acredita-se, assim, que uma pesquisa preocupada com o currículo do bacharelado em dança da UFRJ possa contribuir para chamar a atenção sobre a importância da temática, inaugurando um canal de estímulo e diálogo. Este aspecto dá à pesquisa que se pretende desenvolver um caráter original.

Por último, gostaria de salientar que o projeto proposto se viabilizou principalmente pelo acesso a um número razoável de documentos sobre o bacharelado em dança da UFRJ, localizados em arquivos e bibliotecas da própria instituição, e também pelo autor possuir uma relativa inserção no referido curso.

Sob o ponto de vista metodológico, este estudo pode ser qualificado como uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2000; LÜDKE, ANDRÉ, 1988). Considerando que as práticas curriculares são experiências e manifestações culturais complexas, permeadas por relações de poder, faz-se mais adequada uma abordagem qualitativa, já que esta permite uma apreensão dos dados com maior ajuste à riqueza que eles corroboram:

[a pesquisa qualitativa] tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados são significativamente valorizados (LÜDKE, ANDRÉ, 1988, p.36).

O procedimento de coleta de dados foi um estudo exploratório do programa do curso do Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, notadamente a análise das suas versões curriculares, desde o momento da criação até a que vigora atualmente, disponíveis no portal eletrônico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (www.ufrj.br), bem como levantamento e estudo de material bibliográfico referente ao mesmo, como disposto na bibliografia deste artigo.

Analisando a trajetória do currículo do curso de bacharelado em dança da ufrj.

Embora o curso de dança da UFRJ tenha surgido em 1994 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2005b), sua gênese remete a momentos anteriores na história da universidade. Foi através da professora Helenita Sá Earp que a dança é introduzida na Universidade⁵, poucos anos após a sua fundação, na então Universidade do Brasil, dentro do curso de Educação Física. Neste momento, Helenita, com apenas vinte anos de idade, era a primeira professora de dança em universidade pública brasileira (CARDOSO, 2005). Mas a dança ainda não era uma disciplina específica dentro do curso de educação física, sendo atrelada aos conteúdos da disciplina Ginástica Rítmica. E não foi por falta de vontade que não se concretizou tal intento. Tendo em vista a história da educação física no Brasil⁶, que em seu início esteve bastante atrelada aos ideários militares, e, conseqüentemente, a um conceito de corpo conservador; uma proposta de dança como a defendida pela professora Helenita Sá Earp, baseada na New Dance, em que a expressão corporal livre era o principal aporte, teria, no mínimo, dificuldades de concretização. Como bem pontua Batalha (2005):

A história da dança na UFRJ vem de uma história da Escola de Educação Física e Desportos, e se hoje questionamos porque a dança não ocupa o lugar dentro das artes foi porque esse espaço foi o oferecido para que ela pudesse estar presente. E quero confessar a vocês que foi uma luta muito grande da professora Helenita para que dança pudesse se manter dentro desse currículo da Escola de Educação Física. Esse esforço estava, de alguma forma, relacionado com forma de linguagem de dança que era desenvolvida. De alguma forma, as pessoas tinham predileção por uma forma mais tradicional de dança. Então vocês imaginem nos anos quarenta alguém querendo desenvolver um trabalho de dança, dentro de um espírito vanguardista, dentro da Escola de Educação Física em que, de algum forma, o esporte era a tônica, e a dança, além de ficar de fora desse contexto, tinha essa questão da linguagem revolucionária que Helenita tentava desenvolver (p.3).

Uma das estratégias de Helenita para a implementação de sua proposta de dança foi a utilização do pensamento de Jacques Dalcroze. Partindo da sugestão dalcroziana de Euritmia (método de coordenação dos movimentos corporais com a utilização da música), Helenita orienta as ementas das disciplinas de Ginástica Rítmica para conteúdos próximos à sua proposta de dança. Deste modo, Helenita resolve dois problemas ao mesmo tempo: por um lado, escapa parcialmente do conceito conservador

⁵ É importante ressaltar que, juntamente com o pioneirismo de Helenita, outros atores sociais nesse período já se destacavam na tentativa de estabelecer um campo de dança no Brasil. Entre eles podemos citar o trabalho de Maria Olenewa no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e as iniciativas advindas da Universidade Federal de Bahia (UFBA), que atualmente, assim como a UFRJ, possui um curso regular de graduação em dança (artes cênicas).

⁶ Sobre a história da educação física no Brasil ver o trabalho de Melo (2004).

de corpo propalado pela educação física de sua época; e, por outro, abre espaço, dentro da própria Ginástica Rítmica, para o fazer artístico da dança⁷.

Para a elaboração da Ginástica Rítmica, que ensinamos na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da Universidade do Brasil, onde regemos a Cadeira de Ginástica Rítmica, concorreram o objetivo de Dalcroze, a técnica de Laban, os diversos métodos de Ginástica Rítmica, com o seu conjunto de movimento que devem partir do mais simples ao mais complexo, num verdadeiro sistema didático, dá ao aluno possibilidade de dançar. Esse sistema, que constitui a base da Dança Natural, é um meio fácil e seguro para se atingir às Danças Regionais, sim, porque, afim de que as mesmas estejam ao alcance de todos, é necessário uma preparação rítmica e física (EARP, 2000, p.32).

Somente após três anos, em 1942, a dança surge como disciplina autônoma. Em 1943, Helenita funda o Grupo Dança da UFRJ (atual Companhia de Dança Contemporânea Helenita Sá Earp), mas que até o momento estava vinculado ao departamento Gíminico-Recreativo. Foi em 1970 que um departamento específico para dança seria criado na Escola de Educação Física e Desportos: o DAC, Departamento de Arte Corporal. No final da década de 80, com a reforma curricular do curso de educação física, surgem as especializações na graduação, e, entre elas, está a especialização em dança, em 1992. Este foi um fato precipitador para o surgimento, em 1994, do curso de graduação em bacharelado em dança. Em 1999, surge o curso de pós-graduação *lato sensu* de arte-educação em dança (CARDOSO, 2005).

Atentando-se às datas acima, verificamos o extenso período entre o surgimento da disciplina Dança, em 1942, e a criação do DAC, em 1970. De fato, o convívio de Helenita com os colegas da educação física foi problemático. Os embates se davam notadamente na dificuldade que os demais professores da escola tinham de compreender que a proposta de dança de Helenita continha especificidades e exigia uma identidade própria. Um exemplo deste conflito pode ser verificado num discurso de agradecimento pronunciado pela professora, em 1954, na ocasião da inauguração das novas instalações

⁷ Cardoso (2000b) explicita o empenho da professora Helenita em procurar em outras disciplinas novas orientações teóricas para melhor desenvolvimento de sua concepção de dança: “Ainda que, no início de sua carreira, a dança estivesse encapsulada na cadeira de ginástica rítmica, disciplina curricular do curso de graduação em educação física, o desenvolvimento de um persistente trabalho de ensino e pesquisa, fez com que a professora Helenita, criasse as condições para que a dança se tornasse primeiramente uma disciplina autônoma. Em seguida, esta se constituísse em um departamento, e finalmente, na década de 90, a dança se consolidasse em cursos de graduação e pós-graduação.” (p.10).

do Ginásio de Ginástica Rítmica. O discurso se dirigiu ao então diretor da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, E.N.E.F.D., professor Peregrino Júnior. Nota-se que nos parágrafos intermediários de seu discurso, Helenita sente a necessidade de “explicar” aos presentes os significados da nova dança, a ponto de num determinado momento explicitar que na dança liberdade não significa falta de técnica⁸, chegando a dizer que a dança na universidade foi fruto de anos de trabalho e pesquisa⁹. Finalizando o discurso, Helenita volta a declarar o empenho das pessoas envolvidas com a dança na escola.

Professor Peregrino. Quando evoco três anos da administração de V. Exa, nesta Escola, não posso deixar de dizer que, afora dificuldades outras sem importância, *nunca* se trabalhou tanto em minha cadeira, *nunca* se teve a mente tão acalmada e as pesquisas feitas, os estudos realizados se não apresentaram quantidade de trabalho, aperfeiçoaram sua qualidade (EARP *apud* NOTICIÁRIO, 1954, p.139, grifo do autor).

Parecem “excessivas” as declarações da professora Helenita, no sentido de esclarecer o esforço e dedicação das pessoas envolvidas em sua cadeira; afinal, se passaram quinze anos desde seu ingresso na universidade, e não notar sua presença na escola seria, no mínimo, negligente. Ademais, até o momento, Helenita escrevera três densos artigos à revista acadêmica da escola; o Grupo Dança da UFRJ, no qual coordenava, realizara inúmeras apresentações dentro e fora do país; e a própria professora fora fazer cursos de aperfeiçoamento de dança no exterior algumas vezes.

É preciso salientar que o estatuto da arte na universidade esteve preponderantemente subjugado ao paradigma científico que rege a estrutura do conhecimento da sociedade ocidental moderna. Não é por acaso que a arte, com as suas variadas linguagens, como a dança, teve que se moldar aos anseios da estrutura disciplinar universitária seja criando um conjunto de regras interno a cada campo (através de disciplinas específicas como Estética e Filosofia da Arte), seja se modelando em regras pré-existentes de outras áreas.

No caso específico da UFRJ, a dança teve que se moldar à estrutura científica da Educação Física (embora ela mesma não tivera um estatuto de ciência sólido), apegando-se, por exemplo, a características do campo que se assemelham a ela, como foi a Ginástica Rítmica, e, conseqüentemente, se expondo a preconceitos e pré-juízos.

⁸ “A idéia de liberdade que emana da dança não significa falta de técnica.” (Earp *apud* Noticiário, 1954, p.138).

⁹ “O nosso esquema de trabalho que vem de mais de 10 anos está aos poucos se completando. (...) Anos de trabalho, de pesquisas, de colaboração entre pessoas e grupos com o mesmo ideal, de intercâmbio cultural, de meditação, sobretudo de meditação.” (Ibidem, p.138).

Um dos principais preconceitos que a dança sofreu (e sofre) na universidade é a compreensão de que os seus exercícios não exigem esforço, nem sacrifício, sendo somente fruto de uma “prática corporal simplória”. Deste modo, parece justificável o “excesso” da professora Helenita.

É importante enfatizar que, mais que somente um mero preconceito, essa dificuldade de relacionamento entre duas áreas tão distintas (embora ambas possuam, a princípio, o mesmo objeto de estudo: o corpo) sinaliza a maneira que a sociedade moderna ocidental encontrou para direcionar sua relação com a natureza e a sua história. Esta relação estaria fundamentada, principalmente, em dois pressupostos: compreensão de certeza do real e na possibilidade de operá-lo a partir do uso da razão. Afiançada a certeza do real, é possível determinar, clara e distintamente, os objetos da natureza e da história; e o desenvolvimento de tal empreitada, sustentado por categorias *a priori* do entendimento, possibilita ao indivíduo acreditar que pode medir e controlar a natureza e a história, subordinando os objetos aos seus anseios.

A universidade, enquanto lugar fundamental de consolidação e disseminação desta empresa, cria e viabiliza inúmeros procedimentos e dispositivos (p. ex., homologação da autoridade moral dos professores, disciplinamento e hierarquização dos saberes, entre outros) para assegurar o funcionamento de um dos principais alicerces da modernidade: a ciência moderna. A partir da ciência moderna, a universidade efetiva um processo de homogeneização dos saberes que atua não mantendo identidade e similitude entre os objetos a serem investigados, mas sim pela equidade de *como* se deve investigar os mais diferentes objetos¹⁰. Este é um dos principais motivos para que a dança e a educação física, embora possuam o mesmo objeto de estudo (o corpo), atenham-se a *modos* de investigação totalmente diferentes.

Ainda sobre o pensamento de Helenita, não cabe aqui explicar os meandros da sua teoria de dança¹¹. Expondo de maneira superficial, a característica fundamental do pensamento de Helenita reside no *esquecimento*, radical e definitivo, da distinção entre corpo e mente. O que isso significa? Significa que, tal como Duncan e Laban, que

¹⁰ Para Heidegger (1990), “o caráter de unidade eficaz e, assim, a efetividade da universidade não reside num poder espiritual de união originária entre as ciências, que dela emana por ser por ela alimentado e nela guardado. A universidade é efetivamente real como instituição que torna possível e visível, ainda numa forma peculiar, porque administrativamente fechada, a dispersão das ciências na particularidade e na unidade particular das empresas [dos empreendimentos científicos]. E porque as autênticas forças essenciais da ciência moderna chegam à eficácia na empresa, de um modo imediatamente inequívoco, que também só as empresas de investigação, que crescem espontaneamente, podem indicar e instalar, a partir de si, a unidade interior com as outras, que lhes corresponde.” (p.108).

¹¹ Mais informações sobre a teoria de dança de Helenita ver os trabalhos de Lima (2002) e Pereira (no prelo).

balizaram suas reflexões no ataque a uma certa concepção de movimento corporal padronizadora do corpo propalada na modernidade, Helenita também se posiciona neste horizonte, mas num direcionamento de abandonar (que em hipótese alguma quer dizer descartar) a célebre discussão, tentando empreender um novo horizonte de possibilidade para o fazer artístico da dança aberto por esses autores.

A intenção de pensar novas possibilidades para a dança está explícita em inúmeros trechos de textos de Helenita. Talvez o mais radical deles seja uma passagem inicial de seu trabalho para o concurso de Livre Docência, aliás, concurso este que não se concretizou¹².

A dança é a estética do movimento. Pode ser analisada do ponto de vista artístico e educativo. *Não precisamos justificar* sua inclusão no campo da arte nem tão pouco no da educação, se a encararmos não como um conjunto rígido de técnica e de forma, como a escola clássica, mas sim como um meio de expressão, pura beleza do movimento. A dança é também a forma original das artes porque ela contém, embrionariamente, a poesia, a música e a pantonímia (EARP, 2000, p.19, grifo do autor).

Ao dizer “não precisamos justificar” a inclusão da dança na arte e na educação, Helenita opera um salto fundamental. Ora, a não necessidade de separação entre essas duas esferas (como também pensavam Isadora Duncan e Rudolf Laban), vincula o movimento corporal ao exercício de uma experiência existencial do homem com o seu corpo como um todo, não gravitando mais em torno da distinção corpo-mente, direcionando as reflexões da autora no intuito de compreender o que seria o fazer artístico da dança não permeado por essa separação. É desde o movimento corporal que se realiza a expressão humana dos sujeitos, sendo o destino deste movimento articulado à arte ou à educação uma consequência. Numa compreensão pautada na distinção entre corpo e mente, a educação da arte, por ser um ritual iniciático, seria “menor” que a arte exercida pelos grandes autores. Aliás, um preconceito que, infelizmente, ainda perdura: o professor/estudante de arte como uma “artista menor” frente aos grandes autores.

No intuito de ampliar as possibilidades de articulação da dança, as pesquisas de Helenita foram marcadas pela influência das mais diversas disciplinas da universidade, como as artes plásticas, literatura, fisiologia, biomecânica, física, matemática, dentre outras. Ela se apropriava de conceitos de outros campos, como por exemplo, o centro da

¹² “Ao final da década de 40, este trabalho de Helenita [As atividades rítmicas educacionais segundo nossa orientação na ENEFD] era sua tese para o concurso de Livre Docência na Cátedra de Ginástica Rítmica. Este concurso não se concretizou. É lamentável, pois, a razão do cancelamento não foi esclarecido e a arbitrariedade deste ato deixou-a sem o direito de obtenção de seu título de livre docência.” (CARDOSO, 2000a, p.11).

gravidade na biomecânica, para ressignificá-los a partir do horizonte de compreensão do mundo da arte e da dança. Assim, de alguma maneira, Helenita desestabiliza a rígida noção de disciplina e todo seu laureado cientificismo acadêmico. Como nos lembra Cardoso (2000a):

Este comportamento de Helenita foi recorrente. Ela buscou auxílio para construir parâmetros para a dança, tanto na medicina, em várias de suas especializações, quanto na física e matemática, visando seu conhecimento sobre centro de massa, movimento, centro e periferia, para citar os mais divulgados. A construção dos parâmetros espaço, tempo, movimento, forma e dinâmica para a dança, que estabeleceu o 'Sistema Universal da Dança' (SUD), hoje conhecido como Fundamentos da Dança, deveu-se de um lado às influências teóricas de Rudolph Von Laban e de Isadora Duncan, mas se consolidou através de um longo e árduo trabalho de pesquisa multidisciplinar na universidade. Este esforço intelectual, a torna precursora também na ousadia de ir além de sua área de conhecimento, para legitimar as bases de suas afirmações teóricas (p.10).

A criação do curso de dança: dos primeiros momentos à consolidação.

Helenita e sua equipe conseguiram empreender e consolidar as reflexões acerca de um novo fazer artístico em dança, porém sempre com muito aperto e dificuldade, na medida que a E.N.E.F.D., e a própria universidade, quando não reconheciam o empenho e esforço da equipe, muitas vezes atrapalhava o desenvolvimento dos trabalhos.

Porém, os currículos da Dança, mesmo em outros países, ainda não atingiram identidade com o ambiente universitário. A burocracia, o currículo rígido e o ritmo lento dos procedimentos caracterizam uma aprendizagem institucionalizada que ameaça o desenvolvimento do potencial artístico da Dança (BATALHA, 2000, p.40).

Essa dificuldade de relação entre a equipe de dança e a universidade foi constante, e influenciou decisivamente na criação do curso do bacharelado em dança, em 1994. São dois os principais fatores que possibilitaram a criação do curso. Primeiramente, uma certa flexibilidade da universidade, com uma política educacional nacional voltada para abertura do ensino superior. A UFRJ em particular também se tornou mais flexível na respectiva reitoria da época, que incentivou, através de contratação de pessoal e criação de bolsas específicas para a área artístico-cultural, os espaços de estudo e pesquisa em arte.

O projeto educacional do Ministério da Educação, por seu turno, fomentou uma política de massificação do ensino superior na qual certas diretrizes, como o aumento de número de vagas, exigência de cursos noturnos, necessidade de ampliação das

licenciaturas, entre outros, impulsionou a abertura para a criação de novos cursos de graduação (CUNHA, 1995).

Em segundo lugar, foi fator determinante uma maior condescendência por parte da equipe de professores da dança para com as leis e regimentos da universidade, seja procurando aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação, seja cedendo à pressão dos mecanismos de avaliação universitária.

O desenvolvimento do currículo do curso pode ser dividido em dois momentos: antes e depois da reestruturação de 2002. Antes de 2002, a distribuição das disciplinas mínimas necessárias à obtenção do título totalizava uma carga horária de 3570 horas, fato este que trazia um problema para a existência do curso, na medida que ultrapassava a carga horária máxima que um curso noturno projetado em cinco anos poderia comportar. Com a reestruturação, efetivou-se um enxugamento da grade horária através de um processo de aglutinação de disciplinas. Desta forma, o curso atual possui o total de dez semestres enquanto duração recomendada¹³.

Sem entrar no mérito de avaliar se a reestruturação curricular foi ou não positiva para o curso, o posicionamento da universidade desde o início foi o de regular e modelar a partir dos cânones universitários exigidos. Pois parece “natural” que todo curso de graduação tenha a duração média de quatro anos. No entanto essa exigência nada tem de “natural” ou ingênua, na medida que institui um padrão na qual todas as formações acadêmicas, nas suas mais diferentes áreas, são pressionadas a cumprir.

É preciso ressaltar que este problema não está vinculado meramente a uma forma de administração da burocracia universitária, ou muito menos que seja uma questão simplória de duração dos cursos. O que se discute é que os estabelecimentos de ensino no geral, e a universidade em particular, requisitam todo um aparelho de dispositivos disciplinares – dentre eles o controle do tempo¹⁴ -, que está estreitamente

¹³ Na verdade houve mais uma modificação no currículo datada do ano de 1997, mas na prática as alterações foram pequenas e pouco modificaram a estrutura curricular. Outra observação importante diz respeito ao ingresso pelo vestibular que não se dá pelo Grupo I ligado às ciências da saúde, grupo que contém o curso de Educação Física, mas sim pelo Grupo V ligado às ciências humanas e a arte.

¹⁴ Conforme Foucault (2003), podemos entender o tempo disciplinar aplicado aos estabelecimentos de ensino como aquele “que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. O tempo ‘iniciático’ da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. (...) Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns aos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo ‘evolutivo’.” (p.135).

ligado ao *logos* moderno, sendo atualmente expresso através do paradigma da “excelência”. Isso, sem dúvida, não quer dizer que não existam brechas e aberturas, mas que a institucionalização da universidade está primordialmente voltada para a ratificação deste modelo.

Dentro do âmbito da própria UFRJ, as artes têm encontrado dificuldade de inserção e consolidação. Como aponta Halfoun (2005), então uma das representantes da decania do Centro de Ciências da Saúde, na qual se insere a Escola de Educação Física e Desportos, junto ao Conselho de Ensino e Graduação da universidade, e figura fundamental na criação do curso de dança, a universidade não estava (e ainda não está) preparada para as peculiaridades e especificidades próprias à área artística. Segundo a professora, seria preciso que a própria universidade questionasse e refletisse sobre si mesma, para que sua estrutura burocrática propiciasse um maior desenvolvimento das áreas de artes.

Em conversa com a professora Ana Célia Sá Earp, na ocasião coordenadora do curso de graduação em Dança, criado por sua iniciativa alguns anos antes, pude perceber algumas realidades específicas da área, para as quais não havia uma definição clara de políticas, tanto no âmbito da UFRJ quanto nacional, que pudessem garantir o seu pleno desenvolvimento. Ficou evidente que uma ação institucional na UFRJ deveria ser estimulada, visando tentar estabelecer as bases de um programa de fomento, tanto regional como para todo o país (HAULFON, 2005, p.21).

Outro fato que prejudicou o desenvolvimento do curso foi a escassez de docentes no departamento. Para se ter uma idéia, atualmente, dos vinte e seis professores que compõem o quadro docente, doze são substitutos¹⁵. Obviamente que isso é prejudicial para o curso já que o professor substituto leciona na instituição no prazo máximo de dois anos, acarretando numa descontinuidade, tendo em vista que o professor não consegue fortalecer laços duradouros com a instituição impossibilitando criar, por exemplo, grupos de pesquisa consistentes e atividades de extensão periódicas. Este é um problema generalizado dentro das instituições de ensino no país, e que revela o descaso do poder público com a educação.

Ainda quanto ao corpo docente, cabe comentar que grande parte dos professores que no início do curso possuíam qualificação mínima (título de graduação), atualmente realizaram ou realizam pós-graduações *scripto-sensu* (mestrado e/ou doutorado). Se por um lado essa busca pela pós-graduação é benéfica no intuito de que os professores estão se empenhando em aperfeiçoar suas formações, por outro revela a necessidade imposta

¹⁵ Informações sobre o currículo dos docentes do curso ver Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005a).

pelos critérios de avaliação acadêmicos, que exigem dos docentes títulos de pós-graduação.

Além dos inúmeros problemas que esses critérios encerram, conforme analisado anteriormente, sob o ponto de vista do campo da arte, não necessariamente um bom professor da área está vinculado à universidade, à titulação, e todo o evolucionismo da formação acadêmica. Por exemplo, um professor de arte, que também participa do circuito artístico, tem muitas dificuldades de se inserir nos rígidos padrões burocráticos requisitados pela universidade, pois uma temporada de dança ou teatro pode oscilar de dias para meses, exigindo uma maleabilidade de horários que impossibilita ao professor fazer um curso de graduação, quanto mais um mestrado ou doutorado¹⁶. Porém, abrir espaço para professores não diplomados, e assim diferenciando-os da formação tradicional acadêmica, é pôr em risco toda uma engrenagem de relações de poder gestadas e consolidadas pela própria universidade. Como bem aponta Bourdieu (1998)

Por seu lado, os produtores de diplomas estão interessados em defender a autonomia e o valor do diploma. Esse interesse é compartilhado pelos portadores do mesmo, tanto mais que seu valor econômico e social depende sobretudo do diploma. O poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferido por um diploma ao seu portador, sem contestar, ao mesmo tempo, o poder de todos os portadores de diplomas e a autoridade do sistema de ensino que lhe dá garantia. No entanto, seria falso ver uma antinomia no fato de que o diploma é tanto mais precioso (caro) quanto mais raro é, embora tenha, ao mesmo tempo, menos defensores. De fato, a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto, unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais (associações de antigos alunos, clubes, etc.).”(p.136).

¹⁶ O relato a seguir, feito por Ferreira (2005), exemplifica a dificuldade da diplomação universitária ser aplicada às artes: “Acho um problema a compreensão que certos cursos superiores têm sobre diferencial de titulação. Acho muito importante a titulação mas isso ainda não é tradição na criação artística brasileira. Está crescendo, a interface entre esses campos está crescendo. Mas todos nós, artistas, conhecemos vários outros artistas que simplesmente não têm formação alguma, e não quero perder essas pessoas, eu quero que eles estejam aqui dentro. E às vezes é muito difícil... . (...) Eu queria ter um professor de palhaço, por exemplo. Já é difícil encontrar alguém com graduação, mais ainda é encontrar alguém com doutorado... . A universidade tem que ser sensível à diferença que existe no setor das artes, e que é importante atrair, em regime diferente, em titulação diferente, alguns profissionais que são extremamente antigos no mercado, e que inclusive me procuram: - Eu queria dar aula no curso de direção teatral. - Mas o que você fez? - Ah, eu tenho um curso de graduação em letras, eu sou diretor teatral, ganhei alguns prêmios, um Shell. Como faço? Aí você faz um mestrado, você faz um doutorado, você faz... . Ah mas e aí!? Ele diz: - Ah, vou parar minha temporada que está ‘bombando’ para fazer isso?! Não vou. E eu queria o cara. E isso não foi uma vez que aconteceu, mas várias vezes que isso aconteceu. De professores antigos, de profissionais de teatro de intensa atividade, me perguntando: - Como faço para dar aula nesse curso? Aí eu digo: - Faz um doutorado! E esse professor desiste porque não é uma realidade para a atividade artística, para a pesquisa artística. Aliás, toda produção artística é um produto de pesquisa, só que de natureza diferente. A pesquisa em arte não está restrita ao ambiente acadêmico ou às formas de titulação.” (p.2).

Analisando a grade curricular do curso de dança da UFRJ, mesmo com a reestruturação de 2002, percebe-se um extenso acúmulo de disciplinas. Embora a estrutura universitária exija um tempo de formação padronizado, isso não implica dizer que um número elevado de disciplinas corresponda necessariamente a uma formação mais adequada. Pelo contrário, uma das vias de consolidação da ciência pedagógica moderna reside nos poderes concedidos aos mestres em relação aos discípulos. Para que esse poder se exerça, é fundamental que ambos estejam amparados por dispositivos que possibilitam tal relação.

Um desses dispositivos é o confinamento escolar (distribuição dos indivíduos no espaço da lógica serial de ensino), que institui o aprendizado como possível somente através dos estabelecimentos de ensino, gerando também mecanismos de controle e punição (FOUCAULT, 2003). Um procedimento curricular que auxilia tal confinamento é a imposição de um extenso programa de disciplinas, conferindo quase que exclusivamente às aulas o momento do aprendizado. Isso acarreta não somente na pouca maleabilidade que o estudante tem para gerenciar seu próprio curso, como também impõe uma valorização excessiva da aula, tomando-a como o espaço exclusivo de produção do conhecimento, e conseqüentemente expurgando os saberes que não se adaptam ao modelo áulico de aprendizado.

Verificando as versões dos programas de disciplinas do curso de dança da UFRJ percebe-se, com mais intensidade na versão de 1994 do que após a reestruturação de 2002¹⁷, uma certa tendência à inflexibilidade e ao direcionismo da formação. O estudante quase que é obrigado a fazer o leque de disciplinas que lhe é oferecido num semestre, sob a pena de complicar o desenvolvimento do curso caso venha a trancar alguma disciplina em virtude de alguma discordância com o professor ou com o conteúdo da disciplina.

A resposta a essa inflexibilidade do currículo talvez esteja na relação do curso com o legado teórico de Helenita Sá Earp. A proposta pedagógica curricular, mesmo após a reestruturação de 2002, declara-se como fundamentada na teoria de Helenita¹⁸. A correspondência com a teoria da Helenita encontra-se explicitada nas ementas de algumas disciplinas do curso, em que se tenta desenvolver os pressupostos dos

¹⁷ Maiores informações sobre a periodização das disciplinas do curso de dança ver Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006).

¹⁸ “Seguindo a linha de pesquisa iniciada pela Professora Helenita Sá Earp, o curso tem como marco conceitual os ‘Fundamentos da Dança’, estudo elaborado por esta professora que implantou a dança na EEFD pelos idos dos anos 40” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2005b, p.1).

“Fundamentos da Dança”, como também, de maneira indireta, no Teste de Habilidade Específica (THE), exame complementar ao vestibular só que direcionado especificamente para a disciplina¹⁹.

Entretanto, considerando o caráter incondicional inerente à universidade, como nos indica Derrida (2003), essa aliança entre o curso de dança e a teoria de Helenita Sá Earp possui um duplo sentido: se por um lado é não somente justificável mas totalmente necessário que dentro da universidade se esteja pensando sobre a tradição das respectivas áreas do conhecimento e os seus mais importantes autores, por outro atrelar um curso universitário a uma respectiva corrente teórica (por mais completa, universal e “verdadeira” que ela seja) é, de certa forma, pôr em risco a incondicionalidade da universidade na medida que nela não reside a verdade, mas que com ela, a partir dela, e com o perigo de muitas vezes ser contra ela, pode-se ainda buscar as mais diferentes verdades. Como nos esclarece Teixeira (1988)

Porque, forçoso é repetir, a universidade, como instituição de cultura, deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para se isolar da vida e tornar-se a mestra da experiência. Seus problemas serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado. A serviço do presente e do futuro, a universidade não deseja, entretanto, constranger o porvir dentro de fórmulas apriorísticas ou predeterminadas.

Muito ciosa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma ‘verdade’ a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente (p.42).

Quando um currículo de formação universitária se atrela a um autor, todas as experiências, vivências, práticas, discursos e aprendizados devem necessariamente passar pelo crivo teórico do respectivo autor. A verdade do curso é, nesse sentido, a verdade do autor – que, em última instância, é também a verdade daqueles que impõem o autor. Cabe então transmitir o legado do respectivo autor em sua completude.

¹⁹ Quanto ao THE não existe um documento ou texto que advoga como critério para o exame o conhecimento da teoria de Helenita, no entanto alguns parâmetros do teste estão estabelecidos a partir de dos fundamentos da dança como “percepção de ritmo, espaço, forma, dinâmica e tempo”: “O Teste de Habilidade Específica para o Curso de Dança – UFRJ foi criado para selecionar, dentre os candidatos ao vestibular, aqueles que possam estar ingressando em aulas práticas de técnica de dança. Para isso é verificado se o candidato apresenta alguma vivência corporal que o permita acompanhar o processo de formação de Intérpretes e Coreógrafos. Como o curso não se segmenta em estilos de dança e tem seu foco na dança contemporânea, não é necessária nenhuma formação específica. O THE procura verificar a familiaridade do candidato com o universo da dança e assim, divide-se em três etapas: entrevista (escrita) sobre questões relativas à visão que o candidato tem sobre o universo da dança; prova de seqüência coreográfica, passada pelos professores e executadas individualmente pelos candidatos, nesta são observados a capacidade de memorização da seqüência e percepção de ritmo, espaço, forma, dinâmica e tempo; prova de improvisação - improvisação em cima de um tema musical sorteado na hora (MPB, Pop, músicas eruditas, regionais, etc.) em torno de um minuto.” (Id., 2005c, p.1.).

Cabe ressaltar que a função do autor é central para a consolidação do ideário moderno. O conceito de autoria se estabelece no final do século XVIII e início do século XIX quando se instaura a noção de texto como propriedade e o autor passa a ter direitos. A idéia de autoria torna-se, então, central aos discursos considerados literários, já que se relaciona à noção de criador original que perpassa a modernidade artística. Por outro lado, referir-se à autoria de um texto pressupõe não a correlação deste com um indivíduo, mas à implícita percepção de traços textuais capazes de relacioná-lo a outros textos e reuni-los sob um mesmo nome - o do autor.

Com isto opera-se uma distinção fundamental entre um nome próprio qualquer e um nome de autor. O nome próprio é consensualmente usado com uma característica estável ou durável, sempre designando o mesmo indivíduo. Já o nome de autor é uma função em operação na produção e circulação dos textos. Em resumo, a especificidade do nome de autor em relação ao nome próprio é não estabelecer um vínculo referencial estável com aquilo que nomeia. Como nos esclarece Foucault (1992)

Afirmar que Pierre Dupont não existe não é a mesma coisa que dizer que Homero ou Hermes Trimegisto não existe; num caso, afirma-se que ninguém tem o nome Pierre Dupont; noutro caso que vários indivíduos foram confundidos sob um mesmo nome ou que o autor verdadeiro não tem nenhum dos traços tradicionalmente atribuídos às personagens de Homero ou de Hermes. Também não é a mesma coisa afirmar que Pierre Dupont não é o verdadeiro nome de X, mas sim Jacques Durand, tal como dizer que Stendhal se chamava Henri Beyle (p.44).

Desta forma, o autor pode estar em vários lugares ao mesmo tempo, inclusive indivíduos podem adotá-lo como uma “sub-identidade”. E, o que é mais importante, impõe relações de poder em que as regras tributadas ao autor colocam-se com indispensáveis e inquestionáveis. Somente atrelado à idéia de autoria é que a figura do intelectual poderá surgir como aquele que diz a “verdade”, sob os auspícios de uma “verdadeira consciência do mundo”²⁰, mas que muitas vezes caracteriza-se como uma relação de poder baseada na imposição e na indiferença.

Por fim, talvez o problema mais crucial na relação entre a dança e a universidade e explicitada no âmbito do curso da UFRJ esteja nas peculiaridades da dança enquanto produção de saber. Embora a linguagem escrita seja uma influência constante em todas

²⁰ Em Foucault (1999) vemos esta crítica a uma certa idéia de “intelectualidade”: “Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema.” (p.71).

as produções artísticas em dança, a linguagem corporal é sem dúvida a mais predominante. É pela linguagem corporal que a tradição na dança se perpetua e consolida. Apesar da existência de inúmeras tentativas de grafia das produções, a comunicação entre os artistas de dança se estabelece fundamentalmente pelo corpo. É nada mais idiossincrásico que o corpo. Como também nada mais expurgado pelo *logos* moderno do que o corpo.

É na ciência moderna que o ápice da consciência, enquanto produto de categorias do entendimento e afiançadas por um *ego cogito*, atua de forma mais presente. Com isso todas aquelas experiências de mundo que não se enquadram no modo específico de compreensão de certeza do real e de operacionalização pela razão são rechaçadas. Indubitavelmente, o conhecimento adquirido “via” corpo é um dos principais atacados na medida que põe em xeque, através de suas imprevisibilidade e inconstância, a calculabilidade da engrenagem moderna.

A dança enquanto um saber que se constrói e se consolida através de um referencial extremamente sensível e maleável, não é aceita com facilidade pela compreensão científico-moderna que impera na universidade. Como bem aponta Pierre Bourdieu (1990)²¹, há algo que é inerente ao saber da dança (a sua relação com o corpo), que é bastante problemático do ponto de vista da distinção entre teoria e prática, e que se impõe como provocação ao saber científico, e, portanto, como grande provocação aos alicerces da estrutura da universidade brasileira hoje.

CONCLUSÃO

Vemos hoje o *logos* moderno impor-se cada vez mais no ambiente universitário. Tal *lógos* orienta os dispositivos disciplinares dos estabelecimentos de ensino, tragando vivências e experiências e modelando-as aos seus imperativos. No entanto é tempo de interrogar, de questionar. Dentre as instituições sociais ocidentais talvez seja a universidade aquela que possui a função mais paradoxal: na tarefa de produzir, proteger

²¹ “Falei inicialmente dos efeitos da divisão do trabalho entre os teóricos e os práticos no interior do campo científico. Penso que o esporte é, com a dança, um dos terrenos onde se coloca com acuidade máxima o problema das relações entre a teoria e a prática, e também entre a linguagem e o corpo. (...) Como ensinar alguém, isto é, a seu corpo, a corrigir seu gesto? Os problemas colocados pelo ensino de uma prática corporal me parecem encerrar um conjunto de questões teóricas de importância capital, na medida em que as ciências sociais se esforçam por fazer a teoria de condutas, que se produzem, em sua grande maioria, aquém da consciência, que se aprendem, pode-se dizer, por uma comunicação silenciosa, prática, corpo a corpo. (...) Há um modo de compreensão totalmente particular, em geral esquecido nas teorias da inteligência, e que consiste em compreender com o corpo. Há uma infinidade de coisas que compreendemos somente com nosso corpo, aquém da consciência, sem ter palavras para exprimi-lo.” (p.218).

e fomentar a cultura, de construir novos conhecimentos, de inventar novas tecnologias, de incentivar novas relações do homem com o mundo; na sua própria tarefa está o germe de seu maior perigo. É que em alguns momentos tal busca por novos conhecimentos torna-se um empreendimento cego e desenfreado. É como se esquecêssemos de nós mesmos, tornando o empreendimento do conhecimento numa volúpia insana de controle da natureza. Numa frase lapidar, Guy Debord define a essência do homem moderno: “Ser é ter” (DEBORD, 1997, p.33). Tê-la, controlá-la, disponibilizá-la. Assim o homem moderno concretiza sua relação com a natureza, com o mundo, tendo na universidade sua fiel parceira.

Porém, e cabe sempre repetir, é tempo de interrogar e questionar os alicerces de nossa história. No exercício de questionar, o ser humano se coloca no próprio desafio do questionamento. Quando a universidade caminha a passos largos, numa marcha de progresso e desenvolvimento infinitos, os limites da humanidade lhe impõem a parcimônia da existência. O pensamento não é um progresso infinito, mas a força da insistência do questionamento se impondo pela finitude humana. Eis a tarefa da universidade: ser o local primordial do pensamento.

Com isso, o currículo do curso do bacharelado em dança da UFRJ traz consigo os paradoxos inerentes à universidade atual. Por um lado temos a inquietação da dança, com seus questionamentos sobre o corpo, personificado, por exemplo, nos legados de autores como Duncan, Laban e Helenita; e por outro, a universidade da “excelência” que exige do mesmo corpo um padrão a ser seguido. O currículo é esse jogo. A universidade é esse jogo. E por ser esse jogo ela está embebida de ambas as perspectivas. Trabalha e se fundamenta através delas. Eis aí porque o curso de dança pode ser compreendido como uma provocação à universidade, invocada novamente para sua tarefa fundamental que é ser a morada do pensamento.

REFERÊNCIAS

BATALHA, C. Comunicação Pessoal. In: **II Seminário interno conhecendo e reconhecendo a dança na UFRJ**. Rio de Janeiro: DAC/EEFD/UFRJ, 2005.

_____. Competências definidoras do professor de dança. Rio de Janeiro: **Papel Virtual**, 2000.

BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, P. O. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.133-142.

_____. Programa para uma sociologia do esporte. In: BOURDIEU, P. O. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p.198-220.

CARDOSO, Liana. Política de graduação e dança na UFRJ. In: **I Seminário interno Conhecendo e reconhecendo a dança na UFRJ**. Anais do I Seminário Interno do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos, 2005.

_____. Apresentação. In: EARP, Helenita Sá. **As atividades rítmicas educacionais segundo nossa orientação na ENEFD**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000a

_____. Prefácio. In: CARDOSO, L.; GUALTER, Katya Souza (orgs). **I Coletânea de artigos do departamento de arte corporal**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

EARP, Helenita Sá. **As atividades rítmicas educacionais segundo nossa orientação na ENEFD**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000.

FOGEL, Gilvan. O que há com o pensamento, hoje? **Revista Ítaca**. Rio de Janeiro, v.I, nº1, p.9-21, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Veja, 1992.

FERREIRA, José Henrique Barbosa. Comunicação pessoal. In: **II Seminário interno conhecendo e reconhecendo a dança na UFRJ**. Rio de Janeiro: DAC/EEFD/UFRJ, 2005.

HALFOUN, Vera Lúcia Rabello de Castro. Relato de uma experiência de construção coletiva de uma política de Arte e Cultura para a UFRJ. In: **Anais do I Seminário Interno do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos**. Rio de Janeiro, s/e, 2005, p.11-16.

HEIDEGGER, Martin. O tempo da imagem no mundo. In: HEIDEGGER, M. **Caminhos da Floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. O porvir de Nietzsche. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v.I, nº143, p.73-80, 2000.

LIMA, André Meyer Alves. **Estudos do Movimento I/II/III**: aspectos do movimento criador no pensamento de Helenita Sá Earp. Rio de Janeiro: UFRJ/CCS/EEFD/DAC, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MELO, Victor Andrade de. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil**: Panorama e perspectivas. 2ªed. São Paulo: Ibrasa, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

NOTICIÁRIO. Ginásio de Ginástica Rítmica da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Arquivos da ENEFD**. Rio de Janeiro, ano VIII, nº8, p.137-139, 1954.

PEREIRA, Carlos. Helenita Sá Earp e a dança: aproximações iniciais. In: **Anais do II Seminário Interno do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos**. Rio de Janeiro, s/e, (no prelo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Corpo docente lotado no departamento de arte corporal**. Disponível em: <<http://www.sigma.ufrj.br/>> em 27/12/2005a.

_____. **Histórico do curso de bacharelado em dança da UFRJ**. Disponível em: <<http://www.eefd.ufrj.br/Danca/index.htm>> em 08/05/2005b.

_____. **Periodização**. Disponível em: <http://www.eefd.ufrj.br/grad/2006-1/planos/bach_d/periodizacao.rtf> em 11/01/2006.

TEIXEIRA, Anísio. Universidade: mansão da liberdade. In: TEIXEIRA, A. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998, p.33-52.

Recebido em: 02/04/07.
Aprovado em: 17/03/08.

Endereço para correspondência:
Travessa do Mosqueira, nº21, ap.504, Lapa/ Centro,
Rio de Janeiro – RJ. CEP: 20.021-270
Endereço eletrônico: carlosufrj@yahoo.com.br