



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica

ELEONÔRA NUNES OLIVEIRA

LA DANZA EN LA FORMACIÓN EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

EN BRASIL: UN ESTUDIO DE CASO

TESIS DOCTORAL

DIRECTORES:

Dr. D. Fábio José Rodrigues da Costa

Profesor de la Universidad Regional de Cariri – URCA/Brasil

Departamento de Artes Visuales

Dr. D. Juan Carlos Araño Gisbert

Profesor de la Universidad de Sevilla

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica

SEVILLA, 2014

A mi Madre, Aldenôra (in memoria) y mi Padre, Luiz Gomes (in memoria) que con su trabajo insaciable nos enseñó los caminos a seguir

A mi hijo Pablo Cavalcanti (in memoria) siempre vivirás en mí recuerdo

A mi hijo, Thiago Cavalcanti, mi soporte en todos esos años de mi vida

A mis nietecitos Luis y Benício, nueva razón de mi vivir.

AGRADECIMIENTOS

En especial a mi familia (hermanos, hermanas y sobrinos) que son todo para mí y que mucho me incentivaron para ese doctoramiento.

Al Dr. D. Fábio José Rodrigues da Costa, por su incondicional entrega en las sesiones de orientaciones y a escuchar mis incertidumbres, y por su colaboración en mi proyecto de doctoramiento. Además de Director de mi tesis, fue un amigo en este largo trayecto.

Al Dr. D. Juan Carlos Araño Gisbert, por su apoyo en todas las fases del doctoramiento. A la Dra. Dña. María Dolores Calleja por su apoyo y amistad en mi permanencia en Sevilla.

A todas a mis amigas y amigos, gracias.

Al Departamento de Educación Física y Deporte de la Universidad Regional de Cariri (URCA), a todos mis compañeros que me confiaron ese proyecto.

A Dios por haberme proporcionado la oportunidad de concluir este doctorado.

LISTA DE IMAGENÉS

Imagen I - Espectáculo Biped	55
Imagen II - Espectáculo Apparition	56
Imagen III - Espectáculo Glow, un cuerpo de luz en el palco	56
Imagen IV - IV Ciclo de Dança do Recife - Ballet Stagium	66
Imagen V - Espectáculo Abaporu - Ballet Stagium	67
Imagen VI - Espectáculo Brinquedos Natalinos - Ballet Stagium	67
Imagen VII - Espectáculo Adoniran (2011) - Ballet Stagium.....	68
Imagen VIII - Espectáculo Mané Gostoso – Ballet Stagium	69
Imagen IX - Espectáculo História de Acordar o Amanhã – Grupo Vidança	82
Imagen X - D. Dr. Fábio Rodrigues; Rectora Violeta Arraes; Dña. Pina Baush; Dña. Danielle Esmeraldo	93
Imagen XI - Espectáculo Beatos – Grupo Corpo X Corpus	93
Imagen XII - Espectáculo Quis – Compañía de Danza Alysson Amancio	97
Imagen XIII - Espectáculo Eu Prometo – Compañía de Danza Alysson Amancio	97
Imagen XIV - Espectáculo BR 116 – Compañía de Danza Alysson Amancio	98
Imagen XV - Espectáculo- Burra - Compañía de Danza Alysson Amancio	99
Imagen XVI - Espectáculo- Vórtices - Compañía de Danza Alysson Amancio	100
Imagen XVII - Espectáculo- Boa Noite Cinderela - Compañía de Danza Alysson Amancio	100
Imagen XVIII - Espectáculo Cajuina - Alysson Amancio	101
Imagen XIX – Associação de Dança Cariri	103

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC (Actividades Complementares)

ADC (Asociación de Danza Cariri Alysson Amancio)

ANDA (Asociación Nacional de Inversión en Danza)

BNB (Banco del Nordeste de Brasil)

CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior)

CBO (Clasificación Brasileña de Ocupación)

CEM (Centro de Experimentación del Movimiento)

CEPE (Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión)

CES (Cámara de Enseñanza Superior)

CNE (Consejo Nacional de Educación)

CONSUNI (Consejo Universitario)

COESP (Comisión de Especialista de Enseñanza Superior)

CP (Consejo Pleno)

DCN (Directrices Curriculares Nacionales)

DCNEF (Directrices Curriculares Nacionales para el grado en Educación Física)

DCND (Directrices Curriculares Nacionales para el grado en Danza)

DEF (Departamento de Educación Física)

ESEx (Escuela Superior del Ejército)

ENEFD (Escuela Nacional de Educación Física y Deporte)

FAP (Facultad de Artes de Pará)

FENDAFOR (Festival Internacional de Danza de Fortaleza)

FID (Fórum Internacional de Danza)

FIDA (Festival Internacional de Amazonia)

FNC (Fundo Nacional de Cultura)

FUNARTE (Fundación Nacional de Arte)

FUNCET (Fundación de Deporte y Turismo)

FUNCEB (Fundación Cultural del Estado de Bahía)

GAD (Grupo Amador de Danza)

GPEACC (Grupo de Investigaciones Enseñanza del Arte en Contextos Contemporáneos)

GR (Gabinete del Rector)

IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas)

ICA (Instituto de Arte)

IACC (Instituto de Arte y Cultural de Ceará),

IES (Instituciones de Enseñanza Superior)

IFECE (Instituto Federal de Educación Tecnológica del Ceará)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

LDBEN (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional)

MEC (Ministerio de Educación y Cultura)

MINC (Ministerio de la Cultura)

NEPEA (Núcleo de Estudios e Investigaciones en la Enseñanza de Arte)

PCC (Práctica como Componente Curricular)

ECNARTE (Estándares Curriculares Nacionales de Artes)

ECNEF (Estándares Curriculares Nacionales de Educación Física)

ECN's (Estándares Curriculares Nacionales)

PCS (Práctica Curricular Supervisada)

PI (Proyecto de Implantación)

PNE (Plan Nacional de Educación)

PPP (Proyecto Político-Pedagógico)

PSD (Plan Sectorial de Danza)

SCA (Consejería de Cultura Artística)

SECULTFOR – (Consejería de Cultura de Fortaleza)

SECULT (Consejería de Cultura)

SENAC (Servicio Nacional de Comercio)

SME (Consejería Municipal de Educação)

TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación).

UFC (Universidad Federal del Ceará)

UFBA (Universidad Federal de Bahia)

UFCA (Universidad Federal de Cariri)

UFG (Universidad Federal de Goiás)

UFSM (Universidad Federal de Santa Maria)

UNESP (Universidad Estadual Paulista)

UNICAMP (Universidad Estadual de Campinas)

UNIMES (Universidad Metropolitana de Santos)

UniverCidade (Centro Universitario de Rio de Janeiro)

URCA (Universidad Regional de Cariri)

UVA (Universidad Vale de Acaraú)

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar cuál el papel de la asignatura Danza en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA/Ceará/Brasil), a partir del paradigma sociocrítico y de la investigación cualitativa en educación. En el ámbito de la investigación cualitativa en educación optamos por el estudio de caso y como estrategia de recogida de datos el análisis documental. Los datos fueron analizados a la luz de la teoría de la cultura corporal del movimiento humano y llegó a la constatación que la Danza como asignatura de la Carrera de Profesores en Educación Física de la URCA no es concebida como un lenguaje artístico y sí como un contenido volcado para atender a las actividades rítmicas y expresivas en cuanto deporte, que de hecho son actividades en 'danza' y/o actividades corporales con un acompañamiento musical. Todavía para lograr el objetivo general fueron definidos como objetivos específicos: 1. Analizar la concepción curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA); 2. Identificar el porqué de la nomenclatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas y las contradicciones existentes con la Danza Escénica como un área del conocimiento y sus implicaciones para la concepción curricular en la Formación de Profesores en Educación Física; 3. Identificar la contribución de la Danza Escénica en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) a partir del estudio del Proyecto Político Pedagógico (PPP). La concepción e investigación que orientó la Tesis fue el paradigma sociocrítico cualitativo, que según Pérez Serrano (2008) centra su interés en los procesos de transformación de las realidades sociales y procura plantear soluciones a dichas transformaciones, de lo que se deduce que el investigador parte de un interés respecto a la selección del objeto de estudio y de los resultados que pretende

obtener con la investigación. La investigación se constituyó en un estudio de caso desde el punto de vista de que se trataba de analizar el contexto brasileño y específicamente la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA/Ceará/Brasil. Tal elección se justifica por el hecho de ejercer la docencia en esa Carrera impartiendo clases de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, así como por los conflictos existentes, pues se la Danza es un área de conocimiento y con Carrera de formación para profesores así como de artistas ¿porque en los planes curriculares de las Carreras de formación en Educación Física existe la asignatura Danza?

Palabras claves: Danza, Danza Escénica, Educación Física, Formación de Profesores.

ABSTRACT

The present study had the general objective to analyze what the role of Dance in Race Course Teacher Training in Physical Education of the Regional University Cariri (URCA / Ceará/Brazil), from sociocritic paradigm and qualitative research in education. In the field of qualitative research in education opted for the case study as data collection strategy document analysis. The data were analyzed in the light of the theory of physical culture of human movement and came to the realization that the dance as a subject of Career Teachers in Physical Education URCA is not conceived as an artistic language itself as a content dump to meet the rhythmic and expressive activities as sport, which are in fact activities 'dance' and/or personal activities with a musical accompaniment. Yet to achieve the overall goal were defined as specific objectives: 1. To analyze the curriculum design of the Career Teacher Training in Physical Education of the Regional University Cariri (URCA); 2. Identify why the nomenclature and Rhythmic Dance and Expressive Activities and contradictions with Stage Dance as an area of knowledge and its implications for curriculum design in Teacher Education in Physical Education; 3. Identify the contribution of Career Stage Dance Teacher Training in Physical Education of the Regional University Cariri (URCA) from the study of Political Pedagogical Project (PPP). The conception and research that guided the thesis was qualitative sociocritic paradigm, according to Perez Serrano (2008) focuses his interest in the processes of transformation of social realities and seeks to propose solutions to these transformations, it follows that the researcher starts of interest regarding the selection of the object of study and the results intended by the research. Research was established in a case study from the point of view that it was analyzing the Brazilian context and specifically Career Teacher Training in Physical Education of the University of Cariri Regional - URCA/Ceará/Brazil. This choice is

justified by the fact that teaching at career lecturing the subject and Rhythmic Dance and Expressive Activities, as well as the conflicts, as is the Dance is an area of knowledge and career training for teachers and why artists in the curricula of Career training in Physical Education Dance course there?

Keywords: Dance, Dance scenic, Physical Education Teacher Education.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	125
CAPITULO I - LA DANZA ESCÉNICA EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS	29
1.1. DE LA DANZA A LA DANZA ESCÉNICA COMO ARTE	33
1.2. LA DANZA ESCÉNICA Y LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA	45
1.3. LA DANZA ESCÉNICA EN LA CONTEMPORANEIDAD BRASILEÑA	58
1.3.1. LA DANZA ESCÉNICA EN LA PROVINCIA DE CEARÁ	72
1.3.2. EL CARIRI CEARENSE Y LA DANZA ESCÉNICA	91
1.3.2.1. LA ASOCIACIÓN DE DANZA CARIRI (ADC)	94
CAPÍTULO II - LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA	107
2.1. LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA DANZA ESCÉNICA EN BRASIL	119
2.1.1. FORMACIÓN VERSUS PROFESIÓN	128
2.1.1.2 LA FORMACIÓN EN DANZA ESCÉNICA EN EL CONTEXTO BRASILEÑO.....	137
CAPÍTULO III - LOS ESTUDIOS INVESTIGATIVOS.....	151
3.1. DISEÑO, CONCEPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	152
3.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE LA TESIS	158
3.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	159

3.3.1. LA RECOGIDA DE DATOS - EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN	161
3.4. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS – LA CULTURAL CORPORAL DEL MOVIMIENTO HUMANO COMO RESPUESTA.	171
CAPÍTULO IV - LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA	176
4.1. LA TRAYECTORIA DE LA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD REGIONAL DE CARIRI - URCA	177
4.2. PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO: SU ANÁLISIS	207
4.2.1. PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO: PERFIL PROFESIONAL	208
4.2.2. LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA CARRERA: PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	213
4.2.3. EL PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO Y SU ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	216
4.2.4. ABORDAJE PEDAGÓGICO DE LA CARRERA EN EL PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	227
4.2.5. PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO: ANÁLISIS DE UNA CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA CARRERA.	235
4.2.6. EL LUGAR DE LA ASIGNATURA DANZA Y ACTIVIDADES RÍTMICAS Y EXPRESIVAS.....	244
4.2.6.1 DANZA Y ACTIVIDADES RÍTMICAS Y EXPRESIVAS: DESCRIPTOR Y PROGRAMA.....	245

CAPÍTULO V – LA DANZA ESCÉNICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA A PARTIR DE LA CULTURA CORPORAL DEL MOVIMIENTO HUMANO.....	269
5.1. LA DANZA COMO ASIGNATURA DEL CURRÍCULUM	274
5.1.1. LA INCORPORACIÓN DE LA ASIGNATURA DANZA	280
5.2. LA DANZA ESCÉNICA EN LA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA URCA: PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA	285
5.2.1. LA DANZA ESCÉNICA EN LA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA (ARTE-ENSEÑANZA-SOCIEDAD).	294
CONSIDERACIONES FINALES	301
BIBLIOGRAFIA	307
ANEXOS	336

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis trata de la Danza en la Formación de Profesores en Educación Física en Brasil teniendo como objeto empírico la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA), un estudio de caso. El interés por hacer tal investigación tiene origen y desarrollo a partir de mis reflexiones como docente de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas en el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud de la URCA.

Esta Carrera de Formación de Profesores en Educación Física es volcada para la enseñanza escolar encargando el futuro académico para actuar en el área de la Educación Física en contextos educativos orientada por la concepción de la cultura corporal entendida como las expresiones y representaciones del mundo en que los individuos tienen sido los responsables por su permanencia y/o transformación al largo de la historia. Los estudiantes en esta Formación deberán ser capaces de analizar, comprender, describir y sistematizar su objeto de estudio, en su caso, la cultura corporal en lo contextos educativos desde la Educación Infantil hasta la Universidad.

Deben aún ser capaces de conocer el potencial y las limitaciones del cuerpo humano; producir conocimientos y desarrollar metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física. Corresponden también, desenvolver estudios teórico-prácticos, proyectos de investigación y extensión sobre diferentes manifestaciones de la cultura corporal, así como comprender la relación de esos aprendizajes con las ciencias, la sociedad, el hombre, la cultura, la filosofía, la educación y el mundo del trabajo. Reconociendo así la concepción dialéctica de educación. (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2012)

Como profesora de Educación Física y a partir de mi experiencia como docente, responsable por la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, vengo cuestionando qué lugar ocupa la Danza en los planes de estudios de la Formación de Profesores en Educación Física y en especial de la Carrera en estudio.

Siempre tuve interés por la Danza, pero de hecho, esta se presentó en mi vida como alumna de la Escuela Superior de Educación Física – ESEF, en la ciudad de Recife, provincia de Pernambuco, Brasil. En este período, década de 70, la sociedad brasileña vivía sobre la égida de la dictadura militar. En ese sentido era muy fuerte el discurso nacionalista de la seguridad nacional que pasó a orientar todos los sectores e incluso la educación escolar desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Este proyecto llegó al área de la Educación Física por medio del Decreto Ley N° 69.450 de 1971 estableciendo que el énfasis del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en los contextos educativos era la aptitud física y el deporte fundamentalmente en las clases de primaria. El objetivo era descubrir talentos para representar la patria en competencias internacionales. Con eso, las Carreras de Formación en Educación Física seguían una perspectiva de formación profesional volcada para el dominio de técnicas y tecnologías del cómo enseñar.

La concepción de una formación en Educación Física centrada en la aptitud física y al deporte también pasó a orientar las asignaturas con más acercamiento a la danza, por lo tanto, el saber-hacer era lo más importante, y eso significaba aprender los movimientos y los gestos técnicos de la danza, de la gimnasia y de los deportes; el conocer, el saber ser profesor, la relación enseñanza-aprendizaje, se quedaban afuera de la formación de los profesores de esa época, así como la organización de esos conocimientos en el currículum.

El currículum era instrumental, fragmentado. En ese sentido las clases de danza eran repeticiones de movimientos y, de forma mecánica.

De acuerdo con Ehrenberg (2008) es muy común a los estudiantes del grado de Formación de Profesores en Educación Física concebir que sea un problema hacer las clases de danza, la justificativa casi siempre es por el hecho de no haber tenido experiencias con danza previamente. Es también común a *las alumnas* que tuvieron gran experiencia con la danza, comprender que posiblemente esa asignatura no tendrá nada a acrecentarlo. Cree entonces la autora, que sea necesario desmitificar los conceptos preestablecidos que cerca ésta área de conocimiento, en especial en la Formación de Profesores en Educación Física.

Con el término de mi licenciatura fui teniendo otras vivencias, o sea, como profesional, profesora de Educación Física en la escuela, donde los deportes eran y aún son los contenidos más utilizados en clases de educación física. Las clases de danza cuando había, eran en función de las festividades de la escuela y siempre con el carácter de entretenimiento, o sea, una demostración sin sentido estético/artístico y tampoco resultante del aprendizaje de la danza en el contexto escolar. Entonces, continué cuando me fue oportuno trabajar con la danza, con el mismo objetivo de la Facultad, con movimientos mecánicos y con finalidad en sí misma.

En la década de 90 ingresé en la Universidad Regional de Cariri (URCA) para trabajar con la asignatura Educación Física¹ en las distintas Carreras existentes en esa Institución. Después de muchos acometidos, o sea, en que los profesionales de Educación

¹ Hasta la década de 90 la asignatura Educación Física era obligatoria en la enseñanza superior en Brasil, por lo tanto los alumnos matriculados en los grados superiores hacían la opción por una práctica deportiva.

Física de la región de Cariri cearense (década de 90) luchaban por una Carrera de Formación de Profesores en Educación Física, pero sólo en 2003 es que es instaurada la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en la Universidad Regional de Cariri, empecé a impartir clases de otras asignaturas en esta carrera como, por ejemplo, 'Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas'. Fue cuando me di cuenta de la necesidad de profundizar y comprender la Danza como área de conocimiento y asignatura de tal Carrera.

En Brasil, la Educación Física es considerada un área de conocimiento, y como área de conocimiento tiene una carrera destinada a la formación de profesores para la educación básica (primaria y secundaria) y otra para las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Dentro del diseño curricular de estas carreras se encuentra la asignatura Danza (pero, ni siempre es nombrada como Danza), llegando a ser confundida con la propia Educación Física como observamos en algunos de los términos aplicados: ejercicio físico, actividad física, movimiento humano, actividad deportiva, actividad corporal, cultura del movimiento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimiento, motricidad, entre otros. Estas terminologías difundidas y utilizadas por la Educación Física en el propósito de definir su objeto de estudio² y de intervención académico-profesional, interfieren conceptualmente en los planes curriculares, y por supuesto en las asignaturas.

En ese sentido, investigar cuál es el papel de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA, se constituyó en objeto de estudio y posteriormente en un problema de investigación.

² Toda propuesta de un nuevo término o expresión y sus significados traen en sí críticas a los ya existentes, por lo tanto, estos términos y expresiones fueron propuestos a partir de diferentes corrientes y constructos de pretensión epistemológica y/o de motivación ideológica

Para comprender qué significa la tradicional/presencia de la Danza como asignatura del currículum de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en Brasil, fue necesario establecer un análisis pautado en la trayectoria histórica del área, las investigaciones ya desarrolladas y sus conclusiones, así como las orientaciones de las normativas legales y Reglamentos.

La Danza como asignatura de la Formación de Profesores en Educación Física ha sido conflictiva, primero por el hecho de tenerse actualmente en Brasil la Carrera de Formación de Profesores en Danza, en ese sentido supone que las personas que terminan ese grado son las que están aptas o habilitadas para trabajar con danza desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Y en segundo, por comprobarse a través de investigaciones, que la asignatura danza en los grados de Educación Física no se da a contento, pues es concebida como una mera actividad, un contenido y no como área de conocimiento del arte.

Son muy divergentes las opiniones entre los profesionales cuando se trata del conocimiento Danza en tal formación, incluso porque los diferentes abordajes existentes en el área de Educación Física hacen con que el reconocimiento del conjunto de contenidos sea distinto, así como el objeto de estudio. A veces estamos en el área de la sociología, de la antropología, y en otras, estamos en las ciencias biológicas, ciencias de la salud, en el caso de Brasil.

Se observa distintas concepciones, abordajes y objetos de estudio del área de conocimiento de la Educación Física por los teóricos brasileños y portugueses: Educación Física Humanista (Vitor Marinho, 1985); Motricidad Humana (Sergio, 1989); Desarrollista

(Tani, 1988); Cultura Física (Betti, 1991), Cultura Corporal (Colectivo de Autores, 1992); Cultura de Movimiento (Kunz, 1991-1994); Cultura Corporal del Movimiento (Bracht, 1992), entre otras.

Sin embargo, todos aportan que los juegos, los deportes, la gimnasia, 'la danza', las luchas, entre otros, son los contenidos que constituyen la Educación Física. Estos contenidos son el resultado de debates e investigaciones, considerando el 'movimiento' como la particularidad de la Educación Física. Estos contenidos pasan a ser convertidos en asignaturas y tratados en la formación profesional, y se visten nuevamente en contenidos y son trabajados en el campo de actuación laboral en los contextos educativos.

Los ámbitos de actuación laboral de los egresos de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física son distintos, o sea, puede ser en la escuela, gimnasios, clubes o instituciones que visen la mejoría de la condición física, o la mejoría de las técnicas, sea deportista o no.

En Brasil la Carrera responsable por la formación de profesores para la Educación Básica es llamada de 'Licenciatura', que es el área específica de profesor. Y al terminar la Carrera el individuo está 'licenciado' para ejercer la docencia.

Es en el contexto de la formación docente para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física donde surge el problema que se constituye en nuestro objeto de estudio e investigación. El objeto teórico se configuró en la danza como área de conocimiento y su lugar en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en Brasil. El objeto teórico exigió la definición del objeto empírico que establecemos como siendo la Carrera

de Formación de Profesores en Educación Física del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad Regional de Cariri – URCA.

El objetivo general de la investigación fue analizar cual el papel de la asignatura Danza en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA/Ceará/Brasil). Todavía para lograr el objetivo general fueran definidos como objetivos específicos: 1. Analizar la concepción curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA); 2. Identificar el porqué de la nomenclatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas y las contradicciones existentes con la Danza Escénica como un área del conocimiento y sus implicaciones para la concepción curricular en la Formación de Profesores en Educación Física; 3. Identificar la contribución de la Danza Escénica en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) a partir del estudio del Proyecto Político Pedagógico (PPP).

La concepción e investigación que orientó la Tesis fue el paradigma sociocrítico cualitativo, que según Pérez Serrano (2008) centra su interés en los procesos de transformación de las realidades sociales y procura plantear soluciones a dichas transformaciones, de lo que se deduce que el investigador parte de un interés respecto a la selección del objeto de estudio y de los resultados que pretende obtener con la investigación.

La investigación se constituyó en un estudio de caso desde el punto de vista de que se trataba de analizar el contexto brasileño y específicamente la Carrera de Formación de

Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA/Ceará/Brasil. Tal elección se justifica por el hecho de ejercer la docencia en esa Carrera impartiendo clases en la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, así como por los conflictos existentes, pues se la Danza es un área de conocimiento y con Carrera de formación para profesores así como de artistas ¿porque en los planes curriculares de las Carreras de formación en Educación Física existe la asignatura Danza?

Desde los estudios en el período de investigación tutelada, que resultó en el trabajo 'Aproximaciones al objeto de investigación: la Danza en la Carrera de Formación de Maestro en Educación Física en la Universidad Regional de Cariri – URCA/Brasil – un estudio de caso', ya indicó que la investigación se delimitaría a 2003, año de inicio la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en el Departamento de Educación Física de la URCA, hasta el año de 2010, exactamente cuándo se realizó la Tesina en el Programa de doctoramiento.

Delimitada la temporalidad de la investigación (2003 hasta 2010) fue posible aun delimitar el campo/territorio para la recogida de los datos. Por lo tanto, regresamos a Brasil, a la Provincia de Ceará y, específicamente a la ciudad de Crato donde se ubica la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud para la recogida y análisis de los datos de la investigación. La recogida de los datos ocurrió entre 2011/2012 segundo lo definido en el proyecto de investigación teniendo el análisis documental como técnica para la recogida de los datos.

La tomé para sí la Danza como área de conocimiento del Arte y su presencia como asignatura en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física su problemática principal.

Para la escritura de la tesis se optó, desde el punto de vista didáctico y no epistemológico, por utilizar de la primera persona del plural por tratarse de un trabajo conjunto entre mi director y yo. Sin embargo, en algunos momentos utilizaré de la primera persona del singular, cuando relataré hechos que dicen respecto a mí vida personal y laboral. Se resalta también que 'danza' cuando escrita en mayúscula se refiere al área de conocimiento y cuando en minúsculo, estará aludiendo a la danza en sus varias expresiones que no sea la escénica; así como 'educación física', en mayúsculo se refiere al área de conocimiento y en minúsculo a la asignatura escolar.

Cuanto al tratamiento del género como lenguaje de esta Tesis priorizaré el femenino, por mi propia condición de mujer y de profesora.

Cabe resaltar que mientras impartía la asignatura 'Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas' empecé a participar del Núcleo de Estudios e Investigaciones en la Enseñanza del Arte – NEPEA, y del Grupo de Investigación Enseñanza del Arte en Contextos Contemporáneos – GPEACC, de la Facultad de Artes - Universidad Regional de Cariri - URCA, teniendo como director del grupo el profesor Dr. D. Fábio José Rodrigues da Costa, jefe del Departamento de Artes Visuales. En los encuentros de estudio fue alargando mi comprensión del Arte y de la Danza como conocimiento estético/artístico.

A partir de estos encuentros el profesor Dr. D. Fábio Rodrigues me animó para el estudio doctoral, ayudándome incluso a definir mi Tema y Proyecto de Tesis, bien como me orientó a conducir la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, y la presente Tesis doctoral. Conté con su apoyo, su incentivo, su constante seguimiento y dirección. Sus cuestionamientos me posibilitaron una nueva mirada hacia la formación inicial de profesores y, por supuesto, hacia la Danza Escénica, y siempre cuestionó mi pensamiento y mis acciones en las clases, siendo eso para mí motivo de maduración teórica, investigativo y pedagógico.

La Tesis investigó la Formación de Profesores en Educación Física, Currículum, Arte y Danza. Se optó por organizar la Tesis en capítulos y apartados, y esta estrategia permitió la siguiente estructura: en el *primer capítulo* se hace un análisis de *La Danza Escénica en las Sociedades Contemporánea* haciendo así la relación entre el Arte y la cultura lo que permitió ampliar nuestra mirada hacia los condicionantes existentes entre la sociedad contemporánea, la cultura y la producción artística. Establecemos conexiones entre las transformaciones en el arte a partir de los años 60 hasta la comprensión de Danza como Arte. En ese sentido nos acercamos a un abordaje que problematiza la Danza en la sociedad contemporánea a partir de cómo esta sociedad concibió los nuevos procedimientos para la producción de la danza, como ella se presenta/relaciona con el tiempo, espacio y cuerpo y la tecnología.

Presentamos la consolidación de la Danza Escénica en la contemporaneidad brasileña, su entrada en el país, las influencias recibidas por las mezclas de culturas existentes, los tipos de danza que se concretaron, los grupos que se destacaron y cambiaron el concepto de Danza en el país. El objeto de investigación de la Tesis nos exigió tratar de

la Danza Escénica en la provincia de Ceará, cómo ésta llegó a nuestra provincia y específicamente en la región de Cariri, cómo la misma ha sido y viene siendo desarrollada.

El *segundo capítulo* se constituyó en *La Danza Escénica y la Formación del Ciudadano y del Artista*, relacionando a esa temática la importancia y función del arte así como la influencia del arte sobre la sociedad, conduciendo esa discusión hacia la formación del ciudadano y del artista. Haciendo un análisis de cómo las políticas de democratización de acceso al arte pueden intervenir en la formación del ciudadano, favoreciendo así a las ciudadanas y ciudadanos a aprender y convertirse en sujetos interpretantes de la Danza Escénica de Brasil y de diversos contextos culturales.

Se consideró aún abordar la enseñanza/aprendizaje de la Danza Escénica en Brasil, añadiendo a ese tema, la formación del artista bailarín y su profesionalización. Que plantean y qué piensan los artistas bailarines, las coreógrafas y coreógrafos, las estudiosas y estudiosos respecto a ese lenguaje artístico; como ella se manifiesta y qué aspectos son revelados/problematizados en su actualidad. Tratamos así del tema de la formación en Danza Escénica y su profesionalización.

En el *tercer capítulo* se presenta *Los Estudios Investigativos*, diseño, concepción y objetivos de la investigación, el porqué de la temática investigada y nuestra opción por el estudio de caso y el análisis documental como técnica de recogida de datos a partir de las aportaciones de Stake (2006), Yin (1989), Pérez Serrano (2008) y otros. A continuación, presentamos el tema central de la investigación, su contexto de problematización y su transformación en objeto de investigación.

El cuarto capítulo, *La Danza Escénica como Contenido en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física*. En este capítulo se presenta los resultados del análisis documental y el análisis de los datos a partir de un escrito descriptivo, siguiendo el objetivo planteado por la investigación. Estos escritos se constituyeron en apartados donde empezamos con una descripción del lugar donde está insertada la asignatura “Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas” hasta el lugar que esta asignatura debe ocupar. Los análisis y resultados se basaran en las aportaciones teóricas de los autores: Geertz (1993), Contreas (2010), Miranda (1991), Strazzacappa (2003) entre otros.

El quinto capítulo, *La Danza Escénica en la Formación de Profesores en Educación Física a Partir de la Cultura Corporal del Movimiento Humano*, presentamos las bases teóricas y metodológicas para la inserción de la Danza Escénica, su incorporación y permanencia en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de Brasil y en la Carrera de Formación de Profesores Educación Física de la Universidad Regional de Cariri - URCA. Eso nos llevó a la trayectoria histórica de la Formación en Educación Física, la identidad del área, las primeras concepciones/abordajes de su objeto de estudio y como la danza empezó a hacer parte de esta formación.

En ese sentido se identifica que en la Educación Física, la Danza es reconocida como un contenido y no se trata específicamente de la Danza Escénica y si de todas las formas de manifestaciones del movimiento humano y un fuerte 'apelo' para las manifestaciones populares y folclóricas. Lo que es distinto cuando se trata de la Danza Escénica por la Educación Artística, pues en Brasil es en los contextos educativos de la Educación Artística no es un contenido y si un área de conocimiento. Para comprender lo que significa la tradición de la presencia de la danza como contenido de la educación física

escolar, fue fundamental establecer un análisis de su origen en el currículum de la Carrera de Formación de Profesor en Educación Física en Brasil y qué aportan los estudios.

Por fin las *Consideraciones Finales* donde hicimos un recorrido del tema, objetivos, y autores en lo cual nos basamos y, nuestra pretensión con los resultados obtenidos. Presentamos también el entendimiento que teníamos respecto de la Danza Escénica, o sea, que la Danza Escénica es un lenguaje corporal perteneciente al Arte, un conocimiento estético/artístico, pero, que puede y debe ser enseñado y aprendido en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en Brasil y en la Universidad Regional de Cariri – URCA. Relatamos nuestras pretensiones de acuerdo con los resultados obtenidos en el intento que provean efecto para nuevas construcciones de pensamiento en el tema presentado/investigado.

CAPITULO I - LA DANZA ESCÉNICA EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

En el inicio del siglo XX, las artes crearon un panel bastante amplio de observación de la crisis de identidad por lo cual pasaba la sociedad. La Guerra Civil Española, la Revolución Rusa, las dos grandes Guerras Mundiales, la recesión norteamericana en la década de 1930, el nazi-fascismo de Hitler y Mussolini, la Guerra Fría, todo contribuyó para convertir el escenario de la danza en el siglo XX.

La Danza Escénica, así como las otras artes, no podría alejarse de los trastornos que agitaban el mundo.

La revolución cultural del siglo XX inició antes que el mundo desmoronarse. De acuerdo con Hobsbawm (1996), el que más adelante pasó a ser identificado por modernismo ya se quedaba en escena antes de la Primera Grande Guerra: Cubismo; Expresionismo; Abstraccionismo puro en las artes visuales (pintura); funcionalismo y ausencia de ornamentos en la arquitectura; el abandono de la tonalidad en la música y el rompimiento con la tradición en la literatura.

Revolución esa marcada por grande diversidad de vanguardias, por una cultura no unificada. Aunque innovadores, los artistas bailarines (algunos) no eran totalmente contrarios a lo que se reinaba en el momento, continuaban así a mantener la tradición del ballet (del clásico al abstracto). Ya otros más evolucionistas contradijeran la tradición clásica y asumirán una nueva postura en la relación del ser humano con la Danza Escénica. Podemos decir que son los pioneros del que más adelante recibió el nombre de 'danza moderna'³.

³ El primer gran ballet moderno fue el *L'Après Midi d'un Faune*, coreografiado por Nijinsky sobre el poema sinfónico de Debussy y cuyo estreno se dio en 1912 (Faro, 1987).

Pero las ambivalencias presentes en el cotidiano de la ciudad en la Modernidad se presentaban también en la Danza Escénica.

La euritmia de Jacques Dalcroze (1865–1950) influenciaría tanto Nijinski (1889-1950) como Mary Wigman (1886-1973). Martha Graham (1894-1991), Doris Humphrey (1895-1958), Ruth Saint-Denis (1878-1968), la propia Isadora Duncan (1878-1927) y Rudolf von Laban (1879-1958) incorporarían los principios del Delsarte, pues las ideas de Delsarte influirían en muchos artistas de las más variadas áreas. En caso de la danza Delsarte proponía que "la intensidad del sentimiento conduce a la intensidad del gesto [...], el cuerpo, principalmente el torso, es la fuente y el motor del gesto, [...] la expresión es obtenida por la contracción y por el relajamiento de los músculos: tensión-reléase" (Boucier, 1978, pp. 244-245).

Hay indicios de que la danza libre de Isadora Duncan tendría inspirado bailarines como Fokine (1880-1942), al mismo tiempo en que rompía con la tradición clásica. El método desarrollado por Laban⁴ haría de él un artista consagrado de la danza expresionista. Por otro lado, su sistema de escritura de la danza escénica (Labanotation) mucho interesaría a los nazis, que la utilizarían en sus monumentales paradas místicas, muestras de gimnasia y desfiles de banderas (Bisse, 2008).

En esa época de grandes desconfianza y colapso, tres aspectos se evidencian sobre la vanguardia: ella "[...] se tornó, por así decir, parte de la cultura establecida; fue por lo

⁴ "Laban rechazó la concepción de música como inevitable elemento de la composición bailante, buscando liberarla del rótulo de pertenecer a la arte musical. Y para comprobar esa teoría creó a partir de 1928, una serie de ballet sin música. Pero volvía a utilizar partituras originariamente destinadas a obras coreográficas". (Mendes, 1987, p. 64)

menos en parte absorbida por la cotidiana; y - quizás arriba de todo – se tornó dramáticamente politizada" (Hobsbawm, 1995, p.181).

El Arte trataba de la realidad. Y la realidad era cruel. Todavía los bailarines clásicos en la medida en que establecían un arte elitista y cara, parecían rechazarla. Ya entre Martha Graham, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn (1891-1972) y Doris Humphrey, considerados autores de la danza moderna en los Estados Unidos (1915), muy pronto percibirán ese nuevo contexto insertando los grandes temas de esa época tumultuada y de conflictos: la angustia, la busca por el significado, la humanidad cara a cara con la muerte (Bisse, 2008).

Este siglo lleno de contradicciones y sufrimientos hizo con que el ser humano y las expresiones artísticas cambiasen. Los artistas optaban por el nuevo, por la imagen de un hombre de su tiempo, libre en sus expresiones, hablando del verdadero, del real.

No más es atributo de los objetos artísticos la nitidez, tampoco de artes que conducen la sociedad a la alienación. La cultura del contra produce verdadera guerra a la idea precisa y trascendente en el lenguaje artístico.

Los artistas bailarines modernos se utilizaban así de una nueva expresión, la expresión del intransmisible.

1.1. DE LA DANZA A LA DANZA ESCÉNICA COMO ARTE

La danza es muy antigua, pero como arte no tanto, excepto, posiblemente, en algunas culturas asiáticas. La sustancia de creación en danza es el mismo poder que encantaba las cavernas, pero hoy es conocimiento ilusorio de intención artística. La Danza como sagrado instrumento de magia fue derrocada de su oficio por consecuencia de la propia evolución. Asimismo, dejó sus ilusiones y el desafío a una imaginación artística no más subordinada a los engaños de sus poderes de motivaciones. La danza del templo y de la lluvia jamás fueron más reverentes que la obra de nuestros artistas (Langer, 1980). Para Curt Sachs⁵ en Mendes (1987) la danza:

[...] ya existía como forma de arte en la Edad de la Piedra, siendo enaltecida al status de drama al dejar de ser mito en la Edad del Metal. Todavía se tornó arte y se quedó a servicio de los hombres y no de los espíritus, fue relegada a la condición de espectáculos, perdiendo su poder envolvente. Se desplomó y sus diferentes elementos se emanciparon, tornándose actividades y artes separados, como juegos, ejercicios físicos, teatro y religión. (p.7)

Diferentemente de Langer (1980) Sachs entendía que la transformación de la danza fue aún más grande al extinguirse el mito, cuando entonces fue elevada al status de drama, esto es, perdió el carácter religioso y acentuó el elemento-dramático en su estructura.

Entendía Sachs que la danza era un conjunto organizado de movimientos del cuerpo, sin ninguno aspecto utilitario, o sea, no servía para finalidades de trabajo. Consideraba la Danza Escénica un arte básica y prioritaria en relación a todas las otras expresiones de

⁵ World History of the Dance

creatividad humana entendiendo que el artista bailarín/interprete, utiliza el propio cuerpo para elaborar el producto de su creación

Para Vianna (2008), arte es "ante todo un gesto de vida" (p. 52), su noción de arte y Danza Escénica es que el artista debía estar siempre relacionándose con el mundo a su entorno. Entendía que las artes caminaban juntas, que no tenía prejuicio hacia ellas.

La Danza Escénica se entrecruza con otras artes porque ella está íntimamente vinculada a la diversión y disfraces por un lado, y por otro, a la religión, al culto, al misticismo. Aunque la danza tenga todas esas facetas, es esencialmente arte cumpliendo sus funciones en el culto religioso y en el juego.

Todas las especies de prácticas de Danzas Escénicas conectadas con otras artes y las relaciones con la religión y magia se hacen claras en el momento en que se concibe la danza como no siendo ni artes plásticas, ni música, tampoco una presentación de un cuento, pero un juego de 'poderes'⁶ visibles. "La danza es un arte completo y autónomo, la creación y la organización de una esfera de poderes" (Langer, 1980, p. 196).

Los poderes en el mundo vienen desde la fase primitiva del hombre. Los pueblos fueron dominados por la consciencia mítica, los eventos humanos y del cósmico eran determinados por los dioses. En ese sentido, entiende Langer que los primeros estados de imaginación se dieron a través de la voluntad y del deseo personal en el cuerpo humano y eso fue representado a través de una actividad corporal. Esa actividad es conocida como

⁶ "Toda fuerza que no se puede considerar científicamente establecida y medida del punto de vista filosófico, debe ser considerada como ilusoria, y si acaso ellas forman parte de nuestra experiencia directa, es considerada virtual, o sea, semejanza, no reales" (Langer, 1980, p. 197).

danza, crea ella una imagen de poder destituido y aun incorpóreo que rellena el mundo. "Es la primera presentación del mundo como reino de fuerzas místicas". (Langer, 1980, p. 199).

Se puede entonces entender el prematuro desarrollo de la danza como arte. Es el propio proceso de pensamiento religioso que genera la concepción de poderes, como los simboliza. Para la conciencia mítica esas creaciones son realidades y no símbolos, no se sienten como creados por la danza y sí que son llamados, provocados.

Entiende Langer que el primer movimiento en la danza es la creación de un poder virtual, no importa lo que ella debe supuestamente alcanzar.

Hacer de la danza una obra artística requiere la experiencia de las sensaciones del movimiento para elementos virtuales y sonoros. El artista bailarín debe transformar el escenario en un reino autónomo tanto para el público como para sí mismo.

El espacio y el tiempo deben desaparecer, ser uno, la música debe ser tragada por el movimiento, en cuanto color, composición pictórica, escenario, fantasía – todos los elementos realmente plásticos – se tornan molduras y el contraste del gesto. Los efectos ocurridos inesperadamente, son casi inmediatamente fundidos de nuevo en la vida de la danza. (Langer, 1980, p. 213)

La danza como toda arte no puede resguardar cualquier material bruto, ni cosa, ni hechos en su mundo ilusorio. Lo que entra en ella es transformado en artístico, pues "su espacio es plástico, su tiempo es musical, sus temas son fantasías, su acción es simbólica". (Langer, Ídem, p. 214)

Entiende la autora que la danza no es arte del espacio, del tiempo, del teatro, o cosa así, sino un arte de la ilusión primaria que es creado con el primer movimiento y ese 'movimiento' sufre transformación, por ser él el 'material' de la danza.

Por un periodo una de las visiones más aceptada, era que la danza tenía la esencia de la música, porque el artista bailarín expresa por medio de sus gestos lo que siente dependiendo de qué tipo de música va a bailar. Pero entiende Langer que ni el ritmo musical ni el movimiento físico son suficientes para generar una danza, los movimientos que tienen un padrón⁷ es que son considerados motivos de danza y no danza.

Las artes están orientadas, mediadas por un concepto estético y pueden ser producidas por diversas formas: pueden ser palabras escritas, sin hablas, por imágenes, por el movimiento, gestos y otros. Ella forma parte de nuestro contexto sociocultural y que tiene como función afirmar las condiciones sociales existentes, actuar como agente de cambio social y transmisor de nuevas actitudes. El arte es ilusorio, pero presente en la imaginación, en la sensación como símbolos, o sea, la pintura no es solamente la pintura sobre el lienzo, pero sí, la ilusión que el pintor creó a partir de la obra (Langer, 1980).

Entonces la danza es una forma de arte, a través de símbolos son comunicadas las ilusiones que el artista bailarín y/o coreógrafa o coreógrafo crean y que están muchas veces más allá del lenguaje hablados. Y como arte, se localiza en el contexto del lenguaje corpóreo del hombre/mujer que conserva códigos universales. En el contexto social, la danza se presenta sobre distintas formas, se somete a la sociedad y período en que ella está insertada.

⁷ Cualquier movimiento externo que estimule (Langer, 1980)

Sin embargo ¿será que toda danza es arte? ¿Cómo entender? Para Garaudy (1980, p. 92): "El arte no existe para ser "comprendida", esto es, reducida a conceptos y palabras, pero para ser vivida".

Como arte, la danza se expresa por medio de signos de movimiento, con o sin sonido musical, que al largo del tiempo fue se desvinculado de las particularidades del teatro.

Para Laban (1978) todos los tipos de artes dejaron sus testimonio sobre la forma de construcciones, pinturas, manuscritos y movimiento. Este último, quizás la más antigua de las artes y que puede tener desaparecido sin dejar muchos vestigios adecuados para ofrecer un cuadro de movimientos.

Para Langer (1980), la danza fue una de las artes menos comprendidas y eso se debe al hecho del hilo sobre el cual es el objeto de creación y expresión, más allá de sus vinculaciones con los demás lenguajes del Arte. Y todo eso fue ocasionado de "la ilusión primaria⁸ y la abstracción básica por lo cual la ilusión es creada y moldada" (Langer, Ídem, p. 176). La apreciación intuitiva de la danza, "es tan directa y natural como de cualquier otro arte". (Langer, Ídem, p. 176), pero, hacer un análisis de sus efectos artísticos no es así de fácil.

⁸ "La ilusión primaria de un arte es algo creado y creado en primer toque, en este caso con el primer movimiento, ejecutado o aun sugerido. El movimiento en sí conforme la realidad física y, por lo tanto, "material" en el arte, debe sufrir transformaciones. Todo movimiento en danza es gesto o un elemento de exhibición del gesto. ... En la danza la ilusión primaria es la esfera virtual del Poder – no un poder real, ejercido físicamente, pero de apariencias de influencias y actividades creadas por el gesto virtual". (Langer, 1980, p. 182)

Las teorías desarrolladas en el terreno epistemológico de la danza se dedicaban a la comprensión de la mecánica y acrobacias, o a los encantos personales, deseos eróticos, induciéndolos a la búsqueda de retratos, historias o músicas (Langer, 1980).

Entiende aún la autora, que la danza no es sólo un conjunto de movimientos concatenados que estampan gestos, sentimientos y significados. Es también una obra artística, siendo puesta a una apreciación estética. La construcción de la obra de arte en danza está sometida a una apreciación estética, o sea, a un público, sea de artistas o no. Esta apreciación es constituida por elementos personales y neutrales.

Al incorporar los movimientos en el cuerpo y el cuerpo en la danza, el artista bailarín/intérprete, expresa a través de sus gestos faciales y corporales las impresiones que están enlazados en la danza, por ser también una forma de aclarar lo que ella tiene a decir. El artista bailarín/intérprete debe expresar sus movimientos de forma más espontánea posible, pues, al bailar, si los movimientos son expresados espontáneamente nos parecerán más reales. El movimiento debe ser una continuación de las acciones naturales del artista bailarín/intérprete, así él se tornará más significativo y más comprensible para quien los ve (Gil, 2004).

La danza es conocimiento, lenguaje del cuerpo y del movimiento, buscamos descubrir a través de este lenguaje nuestra danza, sin la necesidad de echar mano de una técnica específica:

[...] si la danza es un modo de existir, cada uno de nosotros posee su danza y su movimiento, original, singular y caracterizado, y es a partir de ahí que esa danza y ese

movimiento evoluciona para una forma de expresión en que la busca de la individualidad pueda ser entendida por la colectividad humana. (Vianna, 2008, p. 105)

Este lenguaje del movimiento cuando manifestado a través de la danza interacciona y es transformado en reflexión, que puede ser o no comprendida.

Para Laban (1990), la danza retrata idea, interés, tradición de toda una época, aliados a la inmensa necesidad del ser humano de moverse y superar su esencia o trascender su existencia en evasiones positivas y significativas en las circunstancias de la vida real. Brickman (1989) entiende que su esencia es el lenguaje del movimiento corporal, articulada con la armonía de los movimientos, posibilitando el desarrollo de la imagen, idea y sentimiento. Ya Robatto (1994) entiende que la Danza Escénica antes que todo "es la idea de sí misma, pudiendo simultáneamente contener otras ideas y transmitir mensajes. La danza sobre la mira no apenas de las composiciones coreográficas es el arte del movimiento humano, portadora de la plasticidad-rítmica, es abstracta o expresiva" (p. 133) Y Para Garaudy (1980, p. 8). "Nace de esa necesidad de decir el indivisible, de conocer el desconocido, de estar en relación con el otro", danza significa unión, emoción, espectáculo, comunicación.

En la Danza Escénica la elaboración del conocimiento pasa por la elaboración del cuerpo entre el propio cuerpo y las cosas (mundo exterior e interior) elaboración solidaria del sujeto y del objeto (Nanni, 2002).

Los entendimientos divergen y convergen al mismo tiempo, pero se percibe que hay siempre un hilo entre las comprensiones, o sea, de que la danza es movimiento y expresión

que causa placer a quien la ejecuta y al espectador que la contempla, la interpreta. Bailar es establecer relaciones que el cuerpo averigua una situación en términos de otra, estableciendo así nuevas posibilidades de movimiento y conceptualización (Greiner, 2003).

Afirma Katz (2003, p. 261) que:

En el cuerpo que se aprende a bailar existe un salto entre la repetición de los movimientos y su transformación en danza [...]. La danza surge de un momento fugaz y fulgurante, semejante al del hiato entre el vivo y el no vivo. Y puede ser tomada como un modelo de entendimiento de la naturaleza.

Cuando el cuerpo entra en la acción de bailar hay un hilo de conexión entre un movimiento y otro, formando secuencias de movimientos. A cada momento en que los movimientos van a ser realizados, la persona que baila entrega al cuerpo la fluencia de los movimientos, expresando en ellos sus sentimientos, dando un significado a la esencia del movimiento y consecuentemente más sentido a su danza.

Para William Forsythe⁹ la danza es un proceso de conocimiento y no debe ser comprendida como un ocio para entretener, o aún más, un aderezo estético. Afirma que para bailar el artista/interprete precisa entender qué es y cómo se categoriza el mundo. Y que no existe disolución entre los varios estilos de danza (ballet y zapateado; ballet y hip hop) porque no hay límite, porque es cuerpo.

⁹ Coreógrafo del Ballet de Frankfurt, estuvo una temporada en Brasil y tuvo una charla con el público del Instituto Goethe de São Paulo.

Así como Noverre (1727-1810), Willian Forsythe¹⁰ entiende que para el artista bailarín/interprete, la Danza Escénica no es divertimento, distracción. Noverre fue el creador del ballet d'acción, tal ballet fue un ideario de danza de la corte que pensaba la acción como elemento para a diversión, el mismo defendía que los profesionales de la danza debían poseer más conocimiento sobre el cuerpo y, el ballet tenía que tener menos lujo y más comodidad en los figurines y no apenas movimientos sueltos y mecánicos. Y para que la danza fuese reconocida como arte, debería tornarse expresiva (Siqueira, 2006).

Coreógrafos como Willian Forsythe, Pina Bausch y otros, entienden que no se puede hablar de danza sin hablar de cuerpo, porque es de donde salen los procesos comunicativos.

Para Greiner (2003, pp. 51-52) "[...] la danza es un proceso de comunicación altamente complejo y especializado que emergió en el cuerpo cuando este se mostró apto a elaborar procesos simbólicos nacidos de ámbitos culturales".

Cree la autora que lo que impide la constatación sobre danza como comunicación parece ser el hecho de que los estudios de la comunicación constatan la busca de objetos, tomando por garantizado que estos solamente pueden ser reconocidos externamente al cuerpo como artefactos, productos o extensiones. Y recuerda que el cuerpo "es lo primero y más importante medio de comunicación de la cultura y que su descripción como mero instrumento de algo o alguien, no se sustenta más" (Greiner, 2003, p. 52).

¹⁰ Traducción de Paul Bourcier: "Ballet de acción".

El cuerpo está siempre trayendo informaciones del contexto por donde él circula y lleva consigo la forma como procesa esas informaciones y repasa ese modo de comprensión de existencia para otras localidades. Él está siempre distribuyendo (es un intercambio) las informaciones recibidas para su supervivencia, adaptación y reproducción. De pose de ellas él descubre como el movimiento se especializa "al punto de transformar en representación teatral, gestos musicales, danza, acrobacia, performance, música, o sea, sus acciones en el mundo en la forma de arte" (Greiner & Katz, 2001, p. 71).

La danza se organiza como una posibilidad de especialización del movimiento corporal elaborada como una solución adaptativa del cuerpo, como ha ocurrido en el curso de la evolución biológico-cultural de la danza a ejemplo de otras habilidades sensorio-motoras (cazar, elaborar artefactos, etc.).

El ser humano es mutable y por consecuencia se adapta a situaciones que les son ocasionadas. Los movimientos que realizamos en el cotidiano son descubiertos de acuerdo con las situaciones que vamos a realizar, de la necesidad, del momento. Estos movimientos fueron tomando forma, refinándose, especializándose, materializándose, generando acciones específicas y en este caso, para las artes.

Y la Danza Escénica proporciona al ser humano una amplitud de comprensión gestual/visual/plástica.

La danza es un lenguaje que difiere de las otras artes, pero no las trascienden, pues cada ser humano posee una distinta manera de manifestarse y la danza es una de ellas. Algunas personas tienen la facilidad de expresarse a través de la poesía, de la pintura, del

teatro, de la palabra, de la música. Todas esas manifestaciones son formas del ser humano trascender la suya existencia, pero ninguna es más importante que la otra.

La danza es un fenómeno social y una manifestación cultural, que posee significados propios en cada manifestación. Y se ha diversas presentaciones del mismo baile, habrá significados desiguales en cada una de ellas. La danza hace parte del universo cultural y es absorbida de valores y símbolos sociales.

Britto (2008) explica que la Danza Escénica es inmanencia, lo que emanamos que va a ser, un correlato intencional, un mundo que se da por pura relación. En ese sentido abandonaremos el que las personas comunes percibe como danza, la veremos cómo pura relación, dada por su intencionalidad, su papel de reveladora de intencionalidad, así le indicando sentido. El que percibimos es la experiencia verdadera que tenemos de ella, y la percepción se da como medio de acceso a su verdad, por lo tanto es una evidencia, pues la experiencia de la verdad es la evidencia. La Danza Escénica tiene intenciones.

Para la autora la esencia de la danza es su red de relaciones con el mundo. Entiende que nosotros debemos enraizarnos en el espacio, en la existencia, creando nueva relación como seres vivientes, donde la propia existencia revela a nosotros un espacio primordial del motivo el cual los nuestros motivos se permean haciendo con que se confundan con su propio espacio. De ese modo el cuerpo de la danza es enlazado al ser en el espacio, no está en él, es en él. "Por el desdoblamiento de su ser, tendrá un manera de si realizar como cuerpo propio (sus verdades), en su espacialidad" (Britto, 2008, p. 42). Por eso entendía Vianna (2008) que era muy importante conocer el cuerpo y aún más saber que el cuerpo estaba consigo.

En ese sentido nos explica Katz (2005) que siempre necesitamos preguntar al cuerpo que baila, por su imagen actual. Consideramos que esta imagen reconoció con el transcurrir del tiempo que la Danza Escénica delineó en el recorrido de su historia y por los procesos mediáticos y técnicos del cuerpo en su evolución. Así entiende Bisse (2008, p. 29) que: "La danza es un lenguaje que produce sentido al cuerpo. Otros lenguajes crearan otros cuerpos, diferentes períodos de la historia crearan diferentes cuerpos, así como distintas perspectivas dentro de una misma lenguaje".

Se observa hoy que la Danza Escénica busca el opuesto del pasado, los artistas bailarines/interpretes, reflexionan y traen para las creaciones y movimientos sus propias indagaciones, el cual no se percibía en el pasado, no se daba importancia al que los artistas bailarines/intérpretes sentían o pensaban de las creaciones que interpretaban.

Entonces se percibe que con el recorrido del tiempo distintas formas de entender la danza, tanto en que se refiere al período/época, como de la concepción filosófica que entendían o entienden los artistas bailarines/intérpretes, coreógrafas y/o coreógrafos. La Danza Escénica se presentó por la racionalidad, racionalizando las formas, la métrica de los movimientos. El rigor de la ejecución de los pasos como era el entendimiento de Noverre (1727-1810). Ora por la intuición, por la imaginación como comprendía Isadora Duncan (1877-1927), o construyendo el movimiento a través de su cuerpo y del otro, experimentando en el cuerpo la sensación de desequilibrio tanto exigido en el ballet y, en vez de la fuerza reprimida, utiliza el flujo; entendiendo que el cuerpo no vive reprimido, es flujo, el movimiento no es cohibido es deslizante así entendido en Forsythe (1949). Los movimientos no deben tener intenciones ni significados, la danza es independiente de la música o de la imagen, es disociada del sonido, así entendía Cunningham (1919-2009). La

danza es gesto y habla, gesto y música, movimiento y solidez, danza y teatro, lloro y risa, humor y crítica, son indiscernibles sobrepuestos los cuales entrelazan devenires y paradojas así era como Bausch (1940-2009) construya y realizaba sus espectáculos coreográficos (Bisse, 2008).

La comprensión en danza son múltiples, la danza adquirió y aun adquiere variadas formas de manifestaciones y concepciones. No existe una danza en sí, universal y absoluta, existen danzas tanto cuantos cuerpos que bailan. La danza es plural. El cuerpo que baila no se manifiesta en una identidad universal, o sea, cada cuerpo es un cuerpo, un lugar incorporado de símbolos, sensaciones, percepciones, subjetividades e impresiones que son únicas, que se expresa dentro de una determinada cultura. Si el cuerpo es expresión de la cultura, la danza también lo es, así como la cultura es formada por la singularidad de esos cuerpos que bailan.

La danza debe ser comprendida como parte del todo, aun teniendo en cuenta la expropiación de la interdicción del tiempo, la amputación de la posibilidad de integración entre el mundo del trabajo y el arte, el placer, las experiencias estéticas del cuerpo, entre tantos otros (De Pellegrini, 2007).

1.2. LA DANZA ESCÉNICA Y LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

La Danza Escénica es una de las áreas de conocimiento del Arte como es las artes visuales, el teatro y la música. El ser humano tiene se manifestado al largo del tempo en las diferentes culturas su forma de comprensión de la realidad por medio del que reconocemos como conocimiento estético/artístico.

Para Aguirre (2008), el Arte tiene una forma específica de significar distinta de las lenguas y otros sistemas de notación. Para él, lo que caracteriza el Arte es que materializa estéticamente un orden de significación, y lo hacen así comunicable promoviendo diversas interpretaciones. Las propiedades significativas del Arte se basan en el dominio del sensible, del imaginario y fundamentalmente con las experiencias vitales. El Arte es capaz de aunar y sintetizar los valores más incongruentes de contextos culturales en una construcción simbólica que permite socializar experiencias y nociones difícilmente expresables por otras áreas del conocimiento humano.

Como actividad desarrollada en los distintos contextos culturales, la danza debe ser entendida a partir del lugar donde tiene origen y desarrollo, pues cada pueblo tiene su danza, su baile, crea su manera de expresar y de clasificar su objeto estético/artístico. La misma debe ser comprendida como un elemento constitutivo de la cultura y en una inseparable relación con el proceso de humanización de la sociedad, pues en la actualidad el sistema de significaciones es el de la sociedad industrial y virtual, y regido por la ciencia y la técnica (Vieira & Lima, 2003).

El contexto cultural, el tiempo, el sujeto o colectivo, son elementos a tener en cuenta cuando intentamos comprender un espectáculo, función de danza, que puede ser comprendido como parte de un sistema cultural y social más complejo, con el cual intercambia informaciones, se altera ideas y se convierte en sujetos. Como nos explica Eco (1992, p. 29) "[...] el arte nace de un contexto histórico, lo refleja, promueve su evolución". Para entender/comprender las artes tenemos que entender la situación, el valor estético en el campo de una cultura y su relación con otros valores. Por eso la importancia de estar situado y enterado con el contexto histórico-socio-cultural.

A partir de la década de los años 70, la Danza Escénica se apropia de la forma anárquica, del confuso, del desordenado, bien propio del periodo. Sin embargo, la Danza Escénica postmoderna no rompe con la tradición del ballet clásico o de la Danza Escénica moderna, ella se vuelve más compleja dando más importancia a la relación tiempo, espacio y cuerpo; eso porque el tiempo no es más el anterior de los grandes ballets¹¹. El cuerpo del artista bailarín/interprete está atado a las proyecciones, a la pantalla de la tele y, en cuanto al espacio, este se amplía.

Los límites impuestos por convenciones y métodos cerrados en la Danza Escénica son ampliados. Las concepciones de la técnica corporal son rotas y favorece una hibridación entre los más distintos estilos/géneros de danza y de la Danza Escénica con otros lenguajes del Arte. El resultado de esa ampliación es una nueva lectura y transformación de la escena coreográfica, descubriendo una danza autónoma e independiente y la interdependencia de los lenguajes y técnicas, surgiendo otras vías de expresión como: la performance, el happening, haciendo con que no existan obstáculos entre las artes.

La liberación de las ropas pesadas del pasado hace con que los movimientos se vuelvan más libres. Los movimientos combinan con el agua, con el fuego, con las luces, los espejos, las máquinas, los bancos de las plazas y/o jardines, y las melodías son de los

¹¹ Históricamente, el ballet se desarrolló en las cortes francesas del siglo XVII y subsecuentes, donde se estableció su técnica, nomenclatura, diseño y ejecución. La danza moderna nació a principios del siglo XX como contrapropuesta artística al ballet. De igual manera, a mediados de la misma centuria, la nueva generación de bailarinas y bailarines se reveló en contra de la danza moderna. A esta génesis de artistas de la danza se les denominó postmodernos. Sin embargo, ellos se revelaron únicamente en contra de los conceptos coreográficos de los modernos, que se basaban en temas de la psiquis humana y siguieron con el tipo de experimentación de movimientos corporales que la danza moderna había planteado originalmente. Estas expresiones en danzas norteamericanas fueron importadas a Latinoamérica a través de las giras que realizaban esas compañías de danza o de las bailarinas o bailarines con experiencia y conocimiento de estas expresiones. Se mantuvo el término moderna para denotar la una o la otra, ya que no fue a la filosofía personal del artista que se denominó, sino al campo general de trabajo en donde se desarrollaba este arte (Faro, 1988).

más variados estilos. La capacidad del cuerpo es la misma del pasado pero ahora con más libertad de movimiento que es dado por la vestimenta y/o el desnudo. La disposición de la escena que se quiere transmitir es completamente distinta, "Ahora no se trata de contar argumentos con el cuerpo sino de que el cuerpo se exprese con el movimiento en el espacio de la escena,...ya que cualquier sitio puede ser escena" (Choza & Garey, 2006, p. 91).

Con el paso del tiempo las propuestas y descubiertas de los movimientos fueron cambiando, modificándose, saliendo de la imitación para movimientos más naturales, enunciando los sentimientos, las historias del mundo. Las piezas, aderezo del artista que baila se hicieron más ligeras, más blandas junto con las expresiones. El artista ahora siente, experimenta y vive los movimientos, averigua, conoce, expande, representa y expresa la subjetividad del sujeto, manifestando así su corporalidad (Zotovici, 2004).

En su principio la Danza Escénica era un conocimiento no verbal, teniendo a veces movimientos organizados con infinitas combinaciones de movimientos seleccionados para un fin específico, como contar una historia, enviar un mensaje, referirse a estados emocionales determinados o simplemente expresar el movimiento.

En el siglo XX, ha conseguido su propio espacio como Arte, teniendo como medio de expresión corporal los movimientos y el cuerpo, así siendo, el vehículo de esta expresión. Cuando se baila, se expresa una forma de sentimiento, no interesa que tipo de danza sea y cual la propuesta al bailar. Es bien verdad que en el espectáculo el artista bailarín/interprete también tiene que expresarse; su propósito en este momento es comunicar a los espectadores lo que quiere decir, y no hay como separarlo de la expresión, aunque con un propósito; y no es necesario un argumento para hacer valer esa

comunicación, o sea, en el espectáculo el profesional tiene que mostrar su disposición emocional de acuerdo con lo que va a ser comunicado, en cuanto a nosotros en casa o en otro sitio, nuestra disposición corporal y emocional es solamente nuestra, no nos preocupamos en expresar nada a otras personas, no tenemos que dirigir las (Choza & Garey, 2006).

El hecho es que después de Isadora Duncan, Marta Graham, Humphrey, Widman, Cunningham, Wigman, Laban, Nikolais y sus seguidores, la Danza Escénica pasa a ser expresión de la condición humana, expresando la humanidad y su relación con el mundo, un mundo de conflictos, de nuevos paradigmas con sus tecnologías. Deja de ser un mero entretenimiento (Pimentel, 2008). Afirma Pimentel que la moderna danza:

[...] expresa la humanidad y su relación con el mundo, un mundo poblado por guerras, máquinas, por nuevas reglas y paradigmas. En la concepción de la danza moderna, está muy claro que la preocupación es por el ser humano y sus percepciones, sus dolores, sus pasiones (p. 50).

Se percibe entonces que la Danza Escénica ahora se preocupa con los acontecimientos del ser humano en el mundo. Por supuesto, una danza basada en la expresividad de los movimientos opuesta al ballet clásico, porque propone una expresión humana más natural posible por medio de los movimientos del cuerpo.

En el Arte postmoderno, aun en sus renunciaciones más extremas (como la ausencia del movimiento figurado), incitó una innovación en la Danza Escénica al valorar el cuerpo multidireccional, al desordenar las partes del cuerpo, al legitimar los cuerpos antes

excluidos, al recuperar toda forma de motricidad, cotidiana o no, de la calle o del circo sin jerarquía. En el siglo XX, la Danza Escénica salió de un extremo a otro, de la inmovilización estética y técnica a la libertad estética de la danza en sí y, de los cuerpos que bailaban. Por veces, la noción de democratización era tan fuerte (todos podrían bailar y de cualquier forma) que se perdía de vista cualquier tipo de criterio de evaluación de la performance de los artistas bailarines/intérpretes; no había una mejor forma de hacer nada, todo era válido y aceptable. Podría haber cuerpos entrenados y cuerpos no entrenados en performances que ocurrían en sitios inusitados, lejos del tradicional teatro (Barbosa, 2008).

El arte cuestiona y atribuye nuevos significados al apropiarse de las imágenes, del teatro, de la música, de la danza, no sólo las que hacen parte de la historia del arte, pero también las que habitan el cotidiano o de la cultura visual.

En el caso de las corrientes postmodernas estadounidenses, en su principio, hubo una fuerte negación de todo lo que ya estaba ajustado y cerrado, incluso las técnicas del ballet y de la danza moderna. La improvisación y la ejecución de tareas cotidianas como andar, correr, sentar, tumbar, hablar eran por veces la única forma de ejercicio. En la búsqueda de un mejor entendimiento del cuerpo dicho natural, muchos encontraban en las filosofías y técnicas corporales orientales, entrenamientos plausibles con la forma de pensar el cuerpo de la época (cuerpo-flujo y cuerpo comprometido políticamente) de una danza que deseaba cambiar los valores vigentes.

Se resalta acá que en caso de la danza, el término 'posmoderna' fue referente a la producción coreográfica del grupo de artistas de la Judson School de Nueva York (años 60 del siglo XX). La propuesta de este grupo era popularizar la danza, incluyendo métodos

que no eran comunes en la creación de la danza, como por ejemplo: técnicas aleatorias, indeterminación, improvisación, determinación espontánea entre otros. El factor más innovador de la propuesta de la Judson era que incluso los artistas bailarines que jamás habían sido coreógrafos hiciera sus propias piezas, además de haber creaciones coreográficas hechas por personas que no eran artistas bailarines/intérpretes, y que tan poco tenían formación en danza; desmitificando profundamente el papel del coreógrafo, esa era su filosofía. "El grupo utilizaba las acciones más simples y cotidianas, como por ejemplo andar, correr, ir en patines, limpiar el suelo o saltar, ganaban una cualidad artística; en su propia banalidad ganaban un significado artístico" (Pimentel, 2008, p. 50).

La utilización del movimiento no virtuosamente técnico, y sí movimientos del cotidiano; y la estrecha relación entre el cotidiano y el arte, sin construir repertorios, puesto que el proceso coreográfico era mucho más importante que el resultado final o que la pieza en sí (Pimentel, 2008).

Se nota hoy que no hay más fronteras en la danza y sí, posibilidades de interdisciplinaridad. Rodrigues E. (2000) comenta que el arte postmoderno es un acontecimiento contemporáneo y, por eso, sujeto a cambios constantes. La prontitud con que estos cambios dan, refleja la velocidad desordenada del bombardeo visual e intelectual de la cultura de nuestros días. Somos la generación de la información y del vídeo-clip por eso convivimos con informaciones muy rápidas y a veces interrumpidas.

Bajo esta perspectiva, el profesional puede elegir de acuerdo con sus afinidades estéticas de cómo quiere trabajar. Se puede hacer nuevas lecturas de movimientos y técnicas tradicionalmente consagrados e investigaciones en torno de temáticas cotidianas o

políticas. Pero vemos también coreógrafos en busca de la innovación pura y simple, o sea, lo inusitado en danza contemporánea también se tornó tendencia.

El arte contemporáneo no es un arte cuyas características puedan ser apuntadas con facilidad porque hay una larga variedad de estilos permeada por una interdisciplinaridad evidente, incluso prestando elementos de áreas no artísticas. Las diversas técnicas y/o elementos como de las artes plásticas, del teatro, del cine, de la matemática, de la literatura, en fin, conocimientos de las más variadas circunstancias pueden hoy interactuar con una obra artística (Rodrigues E., 2000).

Se establece así el pluralismo de la danza escénica, donde existe diversas formas de expresarse; otros lenguajes son añadidos, se abre para una multitud de experiencias, donde incluso no hay la negación de corrientes anteriores. Surgen nuevas estrategias de composición (ya anunciadas en los años 50 en Norte América) que contrarían la sucesión ordenada, o sea, la linealidad, la continuidad, la representación, la figuración, en favor de estructuras sin lógica, de la simultaneidad, de la yuxtaposición y de la repetición. Son puestos en cuestión la permanencia del objeto de arte, del saber-hacer del artista así como la especificidad de cada área (Rodrigues E., 2000).

En toda esa orden de cambios e innovaciones la danza escénica interacciona con las TIC; directoras o directores, coreógrafas o coreógrafos buscan insertarse en este nuevo mercado tecnológico, haciendo experimentos con el movimiento a través de no movimientos, sonidos, no sonidos, con proyecciones, luces que traspasan el cuerpo y a través de estas tecnologías los movimientos corporales reflejan la imagen en un determinado espacio, interaccionando en tiempo real con las imágenes. Lo importante es

que esas utilizaciones mantengan los aspectos donde la danza y el público estén insertados y, al mismo tiempo, siguiendo la evolución de la comunicación.

La danza interviene con la tecnología, es un constructo del pensamiento, no se utiliza de las dicotomías mente/cuerpo, naturaleza/cultura, natural/artificial, real/virtual. Ellas desaparecen para dar lugar a la comprensión de que los cuerpos son medios comunicacionales en constante cambio con el ambiente. Hay un entrelazamiento entre arte, ciencia y tecnología promoviendo así los artistas una mediación tecnológica, una articulación entre el arte del cuerpo y de la sociedad en que lo cual habita (Santana, 2006).

Afirma Pimentel (2008) que las transformaciones tecnológicas son intensas, por eso estas nuevas vivencias y percepciones son substratos para la danza. Son ofrecidos nuevos medios, se experimentan nuevos cuerpos, pues no están solamente el bailarín y una sala de ensayo, o el teatro.

La tecnología de la información hace con que haya una hibridación entre ciencia, arte y pensamiento donde surgen nuevas paradojas. En Brasil se destaca el trabajo de Ana Livia Cordeiro (1998)¹² de computer dance, empezado en la década de 70, revelando una hibridación entre la computadora, el video y la danza, creando una visualización/fruición de los movimientos del cuerpo a partir de coreografías y software, desordenando y sintetizando el movimiento (Gadelha, 2006).

¹² "El programa de Ana Livia – Nota Ana – gaña un carácter lúdico/interactivo, al mismo tiempo en que sintetiza y produce un nuevo conocimiento. El video-danza con ella se torna la científicidad de un método, bien como la realización estética de la propuesta de interacción danza/programa/video, donde cada elemento no existe aisladamente". (Gadelha, 2006, p. 123)

Todavía nos acuerda Miranda R. (2000, p. 114) que: "Es importante reconocer que la asociación entre la danza y la tecnología no es tan nueva cuanto parece, y que las llamadas "nuevas tecnologías" son la continuación, o quizás la explosión de un proceso de mediatización, ha mucho tiempo en andamiento".

Según Bittencourt (s/f) la interacción de las danzas con las formas de iluminación, refuerzan la idea de la relación entre danza y tecnología, quizá esa relación tenga existido antes de la era de la informática; se tiene como ejemplo el ballet Giselle (Paris, 1841) pues los recursos tecnológicos de escenario e iluminación fueran utilizados para la diferenciación del día y noche y entre los actos (un acto blanco, claro y otro oscuro, penumbra).

El coreógrafo Mercê Cunningham (1919) es una referencia con la investigación de la danza tecnológica. En la década de 60 el mismo empezó a hacer trabajos para la tele, y en la década de 80 continuó a desarrollar sus coreografías para el video en sociedad con el videomaker Elliot Caplan.

En ese sentido es en la década de 60 que empieza la relación entre el ordenador y la danza, pues es el periodo que son desarrollados los primeros softwares para notación del movimiento, composición coreográfica, análisis del movimiento y otros usos. Y en 1966 Cunningham pasa a utilizar el software llamado LifeForms (actualmente nombrado de Dance Forms), este desarrollado por el departamento de Danza y Ciencia de la Simon Fraser Universit, como herramienta para la creación de movimientos coreográficos (Bittencourt, s/f).

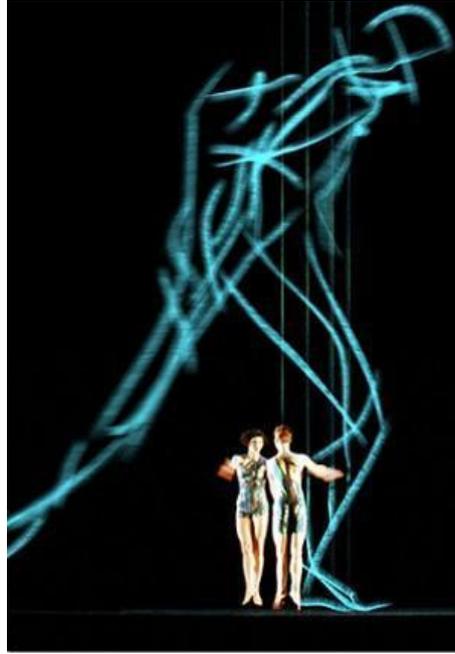


Imagen I - Espectáculo "Biped" ¹³

En 2004 Cunningham estuvo en Brasil en una turné, y presentó la coreografía llamada BIPED (California, 1999), la misma es una exploración de posibilidades dentro de las tecnologías de animación en captura de movimientos (motion capture), donde artistas bailarines reales interactúan con bailarines virtuales en el escenario (Imagen I).

En ese periodo década de 90, Cunningham ya tenía dificultades físicas con su cuerpo, en ese sentido el ordenador pasa a ser un aliado suyo, permitiéndole encontrar movimientos y dislocamientos antes inconcebibles.

La danza así como la ciencia y la tecnología propiciaron y todavía propician constantes transformaciones. Como se observa en el Espectáculo Apparition (2004) (Imagen II).

¹³ Biped tiene como director Trevor Carlson y escenario de Shelley Eshkar e Paul Kaiser Fuente: http://openendedgroup.com/images/biped_4.jpg



Imagen II - Espectáculo "Apparition" ¹⁴

Otro ejemplo es el espectáculo Glow, un cuerpo de luz en el palco (2006) (Imagen III).

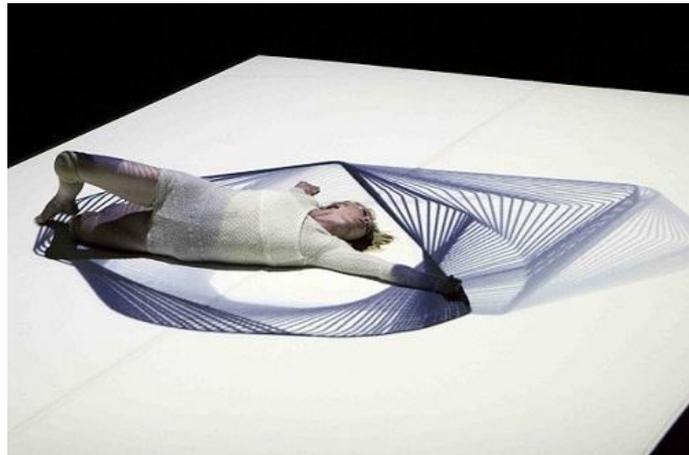


Imagen III - Espectáculo "Glow", un cuerpo de luz en el palco ¹⁵

Entiende Gadelha (2006) que las TIC transforman la experiencia del cuerpo, el sentido de la presencia, la definición del próximo y del lejano en el espacio y en el tiempo,

¹⁴ Apparition es la interacción artista corporal con la tecnología. Dirigida por Klaus Obermaier con la colaboración del Ars Electronica Futurelab, y con la performance de Desirée Kongerød e Rob Tannion (2004). Fuente: <http://www.21cad.cn/upfiles/uploadfile/20120523125620921.jpg>

¹⁵ Glow es un espectáculo de la compañía de baile australiana Chunky Move teniendo como director el bailarín Gideon Obawzanek (2006). Fuente: <http://www.lebanon.embassy.gov.au/files/birt/Glow%205.JPG>

la distinción del real y el imaginario. Las imágenes visuales y las sonoridades requieren vivencias sensoriales que abalan las percepciones.

Todavía la Danza Escénica con mediación tecnológica debe tener un nuevo significado, otra manera de mirar, de comprender y actuar en el mundo, y no como maquinas o como un modismo, un provecho circunstancial (Santana, 2006).

Por eso no se trata solamente de la utilización de las tecnologías como artefactos tecnológicos, es necesario percibir, comprender el cuerpo, el movimiento y la danza en esa red de conexiones.

La Danza Escénica se une en simbiosis con otros lenguajes virtuales como, por ejemplo, la infografía o el vídeo, crean y utilizan sus códigos y se apropian de otros, mezclando las referencias. Se traduce como una fuerte práctica de investigación de lenguajes y todo lo que hace parte de ella, empieza a tener otra dimensión de pensamiento. Los artistas bailarines quieren presentar ahora un baile sin jerarquía, que sea en la esfera de igualdades entre mujeres y hombres, el biotipo no les importa más, así reafirman un ideal igualitario y democrático. El cuerpo que antes bailaba con la concepción elitista no lo es ahora, surgen cuestiones del tipo: ¿de dónde surge ahora la danza?, ¿qué es el cuerpo?, ¿qué son el espacio y el tiempo?, ¿quién puede bailar?, ¿dónde se puede bailar?, ¿para quién se baila? (Pimentel, 2008). Son cuestiones que ahora ya no están tan firmes/seguras, pues estamos en la época de la hibridación en el arte, como entiende Ana Mae Barbosa (2008), el arte contemporánea trata de interdisciplinarse, los artistas establecen diálogos, se imbrican con otras áreas de conocimiento, con diferentes competencias, con otros

elementos de la cultura, trascienden sus límites. Existe una pluralidad de los lenguajes artísticos, ellos son contradictorios e independientes, a la vez, conviven en armonía.

La Danza Escénica contemporánea ganó fuerza y promovió cambios que establecerán situaciones transitorias, confortada incluso por los desplazamientos entre las posiciones de los artistas bailarines, coreógrafas y coreógrafos, críticos, intelectuales y los modelos de incentivo y apoyo a las cuestiones culturales.

1.3. LA DANZA ESCÉNICA EN LA CONTEMPORANEIDAD BRASILEÑA

En este apartado enfocamos la Danza Escénica en Brasil. El análisis que aquí hicimos va en el sentido de comprender como la Danza llega a este país y cómo fue se constituyendo como área de conocimiento para el ciudadano y para la formación de artistas. Nos fundamentamos en el pensamiento de: Faro (1987) Vargas (2007), Garaudy (1980), Sucena, (1989) que tratan de la historia de la danza en Brasil y Gadelha (2006) Souza A. (2012) en la provincia de Ceará.

Este recorte se justifica una vez que el objeto de investigación trata de la Danza en la Formación de Profesores en Educación Física teniendo la experiencia de la Universidad Regional de Cariri (URCA) su objeto de análisis.

Teniendo la Danza Escénica sus aspectos históricos, antropológicos, sociales, culturales y artísticos, hicimos un recorrido de su historia en el sentido de comprender

como la misma llega a ser reconocida como arte, así como ese arte llega a Brasil y a la provincia Ceará.

El Brasil es un país multicultural e intercultural dada su mestizaje. Tal mestizaje se da por cuenta de la ocupación de portugueses, españoles, franceses y holandeses; además de los negros trasladados de África para trabajar en el esclavo-cultura y de los indios acá existentes.

Los portugueses con el proceso de colonización impusieron a los colonizados sus costumbres, creencias y educación. Según Francisco Filho (2001) los jesuitas se utilizaron de los conocimientos de pinturas, músicas, danzas (incluso nativas), teatro y fiestas católicas, auxiliando en la catequesis de los pueblos indígenas. Esa apropiación y transmisión del arte tenían el objetivo en la domesticación de los indios así como de difundir la doctrina católica.

Afirma Barbosa (1990) que hasta el siglo XIX, no existía ninguna especie de programa de arte. Eso solo fue modificado cuando el príncipe D. João VI (1769-1826) acá llegó y ha traído los hábitos/costumbres de las cortes europeas. De acuerdo con Barbosa fue con la presencia de la familia real portuguesa en las tierras brasileñas que se hizo necesario la creación de condiciones favorables para su permanencia en Brasil. Así surgieron las primeras escuelas técnicas y científicas, proporcionando también la iniciación de la enseñanza de educación artística en Brasil con la presencia de la misión Francesa. No obstante, la enseñanza de las artes en ese caso, se tornó accesible solamente para la nobleza.

En el caso de la Danza Escénica esta acontecía en conmemoraciones a la corte en el siglo XVI, y segundo Rengel y Lengendonkc (2006) es también el príncipe D. João VI que ha traído consigo, profesores de danza para Brasil.

En final del siglo XIX e inicio del siglo XX se presentaban en Brasil grupos de ballet, pero estos hacían parte de las presentaciones de compañías de óperas francesas e italianas. Estos grupos de danza estaban incorporados a las grandes compañías de ópera que llegaban de Europa, se presentando así en espectáculos aislados o pequeños ballets de un acto, complementando la noche de una ópera más curta.

Como espectáculo/función, la Danza Escénica era una forma de diversión para la nobleza, pero en el contexto educacional, en su enseñanza, eran privilegiados gestos contenidos y pulidos. Era volcada para el espectáculo/función, lo que no se ajustaba al contexto escolar. "Por lo tanto en muchos momentos la danza no correspondía a los procesos educativos y políticos de la época" (Strazzacappa & Morandi, 2006, p. 79).

De efecto es en el siglo XX que los maestros y bailarines (principalmente los de nacionalidad rusa) se quedan en Brasil¹⁶ (principalmente en las ciudades del Rio de Janeiro y São Paulo) y poco a poco fueran formando las primeras generaciones de artistas bailarines, originando así las primeras compañías de Danza Escénica. Estos no solamente trajeran repertorios clásicos, pero también, plantearan nuevas maneras de bailar, transportando consigo ideas y experiencias estéticas que influenciaran la Danza Escénica brasileña (Sucena, 1989). Segundo Silva C. (2013, p. 64):

¹⁶ En el período de la Segunda Guerra Mundial, (1939-1945) muchos artistas rusos como Igor Schwetoff, Tatiana Leskova y Nina Verchinina se asilaron en América Latina, encontrando en Brasil asilo político. Y Nina Verchinina ha traído la danza moderna para el país. Consta también que en una temporada con la compañía de Pavlova, Maria Oleneva que permaneció en el país y crea la Escuela de Ballet del Teatro Municipal de la ciudad del Rio de Janeiro, oficializada en 1930, como la primera escuela de ballet del país.

Las manifestaciones en danza – indo de los ritos sociales a las sistematizaciones de los ballets de corte, de los ballets románticos hasta la danza moderna, de las danzas más elaboradas a las danzas populares –, ese lenguaje artístico ha traído consigo el estereotipo de ser, case siempre, considerada como una actividad de divertimento o como rito religioso – principalmente aquellas prácticas de Danza ligadas al contexto de las manifestaciones culturales de cada cultura/sociedad. En algunos casos, las danzas también servirán como estrategia de afirmación política y social para un grupo selecto de personas, como es el caso de la práctica de las danzas (ballets, minuetos, bailes, danza sagrada, rituales) en ciertos comportamientos culturales.

La Danza Escénica en la contemporaneidad es el resultado de infinitas relaciones, donde existe distintas experiencias corporales, pero convergiendo para la ejecución de un movimiento consciente, intencional, con significados, influenciando y siendo influenciada a la estética contemporánea. La Danza escénica en la contemporaneidad es reconocida como un espacio donde circulan las experiencias, potencialidades y virtualidades del ser humano (Mortari, 2013).

Segundo la autora, las características asociadas a la danza hoy son varias, se enfatiza entre ellas, "aquella que indica su presencia como una acción que comunica, que revela estados individuales por medio de una intención estética y presupone una lectura" (p. 97). Entiende aun Mortari que: "La danza en la contemporaneidad comunica, establece relaciones, mismo que el sujeto de esta relación esté allá del inmediatamente visible, allá del inmediatamente dado" (p. 98).

Cuando una idea, un sentimiento, se torna presente por medio del cuerpo en movimiento y, al establecer un dialogo entre si y el otro, el sujeto que baila pasa a

representar la plasticidad de una poética donde texto y contexto se mezclan, forman una sola forma, un solo deseo, una única acción (Silva S., 2007).

Para Mortari (2013) el cuerpo es un mediador en la Danza Escénica, a su vez la Danza Escénica trae cuestionamientos sobre el hacer humano, así enfatiza las relaciones establecidas con ese cuerpo.

La Danza Escénica en la contemporaneidad no sólo alarga las posibilidades de investigación en la perspectiva de cada cuerpo en diferentes contextos y con distintas significaciones, permite aun amplificar el repertorio motor de la propia Danza Escénica, al asumir que todo movimiento puede ser danza y que todo cuerpo puede bailar (Pedroso, 2007). Y para Mortari (2013) en la Danza Escénica el hombre intenta estar integrado al mundo por medio de su cuerpo.

En ese sentido, en que la Danza Escénica se entrecruza con el cuerpo y el cuerpo con los contextos históricos-sociales, el Brasil al recibir la danza clásica, la absorbe sobre el deseo de concebir un bailado nacional por medio de toda una lógica interna del ballet europeo (escuela, cuerpo, teatro oficial, jerarquización de papeles), y aun trayendo mismo que tardíamente características del romanticismo. Pero ese lenguaje sería contestada principalmente de los adeptos de la danza moderna, pues no aprobaran los parámetros románticos y europeos del ballet. Los artistas bailarines querían hablar una nueva lengua, la lengua del indivisible y, teniendo el país influencias de distintas culturas, técnicas corporales y danzas; construyó en esta multiplicidad su carácter personal su cultura propia, la cultura brasileña.

La necesidad de desprenderse del previsible que ha mucho había tomado cuenta de toda una lógica del ballet clásico, y con ganas de explorar, ampliar los límites, comprender nuestras raíces culturales, lo que se quería con la Danza Escénica, y cómo se podría hacer la Danza Escénica con los requintes brasileños, es que los sujetos que directamente tenían relación con la misma (artistas bailarines, coreógrafas, coreógrafos, directores, entre otros), construirán la Danza Escénica brasileña.

Esta forma de hacer/pensar Danza Escénica de forma más innovadora, más contemporánea, resultó en la creación de varios grupos de danza, podemos destacar: Ballet Teatro Guaíra (1969); Ballet Stagium (1971); Grupo Corpo (1971); Balé da Cidade de São Paulo (1974); Cisne Negro Cia de Dança (1977); Grupo Quasar (1988) entre otros. Se resalta que la década de 70 es el período dictatorial¹⁷ brasileño.

Entre estos grupos resaltaremos la compañía de Ballet Stagium con el trabajo de la artista bailarina/interprete y coreógrafa Marika Gidali (1937). La misma es quien consagró la Danza Escénica contemporánea en Brasil e incluso la primera a utilizar la Música Popular Brasileña (MPB) en sus espectáculos, así como creó espectáculos que se podría presentar en cualquiera espacio físico (aun hoy así es). Cuando Marika empezó a experimentar una nueva lectura del gesto, buscó traer trazos de la cultura brasileña para hablar de la problemática social del país y de cierta manera, burlar la censura.

¹⁷ La Dictadura Militar se caracterizó por un período de censura, represiones y violencia. La expresión en las artes se quedaron limitadas y artistas que tentaban dar voces a los acontecimientos políticos, económicos y sociales eran punidos severamente.

Durante ese período fueron creados Actos Institucionales (AI-5)¹⁸ que determinaban leyes, a veces de mañana era una, y por la noche otra ya estaba en vigor, eso dependía del interés de los militares que estaban en el poder. El estado de miedo se estableció en todo país. Fue en 1968 que el mundo parecía explotar y en Brasil las manifestaciones contra el régimen se mostraran más abruptas y la represión militar a esas manifestaciones también (Nosso Século, 1986). El mundo no tomaba conocimiento del que transcurría en Brasil, pues la censura mediática impedía que la población tuviera acceso al que ocurría, buscando formas de omitir a los que querían hablar del que de hecho acontecía en el país.

Una vez que todo tiene que pasar por la censura y la dificultad en expresarse, el cine y el teatro encontraban dificultades para expresar opiniones sobre el que estaba aconteciendo en el país, así como la música, que utilizaba metáforas para exaltar su indignación política. Siendo la danza un lenguaje múltiple, interpretada de maneras diversas, encontró en la Danza Escénica contemporánea el refugio para desviar la ley de la censura. Se entiende que fue a partir de la Dictadura Militar en el país que otras compañías de danza fueran se organizando, principalmente, en las ciudades del Rio de Janeiro y São Paulo, abriendo espacio para otro lenguaje de la danza.

Los coreógrafos al percibir que la interpretación del gesto en danza era bien más compleja del que la palabra, tornaran sus coreografías en una forma de expresar el sentimiento de revuelta de la sociedad, y eso se dio a través de la compañía de baile Ballet Stagium.

¹⁸ El Acto Institucional número 5 (AI-5) fue considerado como el más represor de todos, los llamados subversivos eran torturados y se fuera presos por alguna contravención, eran exilados y desaparecidos.

El Stagium nace en el período de la Dictadura Militar brasileña, época en que los militares perseguían y torturaban a estudiantes, trabajadores, miembros de la Iglesia y políticos. Los creadores de esa compañía (un brasileño y una húngara radicada en Brasil, Décio Otero e Marika Gidali) intuyen que era preciso preparar una manera de hacer ballet que tuviese las características de Brasil, de nuestra historia, de nuestras maneras de ser, y de nuestros problemas. Entonces elaboran una danza que pudiese ser apreciada hasta por quien nunca había visto ninguna, se basan entonces en la literatura de autores del nordeste de Brasil, que hablan de la realidad nordestina, donde los índices de pobreza y analfabetismo son bien mayores que otras regiones de Brasil. Y es una de las pocas que sobreviven hasta entonces y la que inauguró un lenguaje brasileño en la danza y, por eso, elegida como la representante de la llamada danza brasileña o danza contemporánea (Katz, 1994).

Tal compañía modificó la historia de la Danza Escénica del país, estableciendo discusiones y debates en esta nueva forma de hacer danza; ofreciendo al público un objeto artístico más cerca de su cotidiano, principalmente de las personas comunes; la verdad es que provocaba una mezcla difusa de amor con conocimiento en sus plateas. Con estética, con discurso de su tiempo, con intención de buscar las raíces de la cultura brasileña (Katz, 1994).

La propuesta del Ballet Stagium fue llevada a todos los rincones del país (ferias, patios, plazas, iglesias, clubes, escuelas de todos los tipos) no habiendo más la repetición de obras principalmente, las creadas en otros países. Y ese experimento ha hecho con que un nuevo mercado de danza fuese abierto a los profesionales brasileños. La producción coreográfica tematizaba cuestiones relevantes de Latino América como: censura,

violencias, masacres, sequía, derechos humanos, ecología, prejuicio en todos los niveles. Para sus creadores, la danza tenía que ser un arte que descifraba y hablaba de las calles. La producción del Stagium fue tan expandida que en los años 70 resultó en una producción artística para la danza brasileña (Katz, 1994).

La foto abajo retrata una de las presentaciones del Stagium en la calle, en la ciudad de Recife/Pernambuco/Brasil (Monte de lo Guararapes) (Imagen IV).



Imagen IV - "IV Ciclo de Dança do Recife" - Ballet Stagium ¹⁹

Entre los varios espectáculo de la compañía se tiene el espectáculo Abaporu (2013), lo mismo ha hecho parte de la Semana Noventa@vinteedois en evocación a los noventa años de la Semana de Arte Moderna en Brasil (1922). La coreografía se basa en el real y surreal, en la libertad de las ideas que se transformaran en movimientos, donde recrearan en escena el sentimiento que los modernistas querían imprimir en sus obras artísticas. La imagen abajo retrata el lienzo de la artista brasileña Tarsila do Amaral (Imagen V).

¹⁹ Fuente: Revista del IV Ciclo de Dança de Recife – de 15 a 30 de septiembre de 1988.



Imagen V - Espectáculo "Abaporu" - Ballet Stagium²⁰

Un otro espectáculo es Brinquedos Natalinos (2009) así como su propio nombre son juguetes de navidad donde los artistas bailarines se disfrazan de hadas y flores, presentado así de forma muy lúdica (Imagen VI).



Imagen VI - Espectáculo "Brinquedos Natalinos" - Ballet Stagium²¹

²⁰ Abaporu, dirección de Décio Otero y Marika Gidali (coreógrafa). Fuente: <http://arteref.com/danca/ballet-stagium/>

²¹ Brinquedos Natalinos, Dirección de Décio Otero y Marika Gidali Fuente: http://www.stagium.com.br/noti_foto/DSC_25521.jpg.

Adoniran (2011) es un otro espectáculo de la compañía, este fue en homenaje al músico brasileño Adoniran Barbosa (1910), en conmemoración a su centenario. El cantautor fue considerado uno de los iconos de la música brasileña. Las letras de sus composiciones retratan el cotidiano de la población urbana de la ciudad de São Paulo y los cambios ocasionados por el progreso en la ciudad. En ese sentido la compañía de Ballet Stagium de forma graciosa cuenta la historia de São Paulo a través de la danza y con las músicas del propio homenajeado (Imagen VII).



Imagen VII - Espectáculo "Adoniran" - Ballet Stagium²²

Mané Gostoso es un espectáculo marcado por el bueno humor y homenajea un cantautor del nordeste de Brasil, Luiz Gonzaga. El título se refiere al muñeco hecho de madera (juguete infantil muy popular) encontrado en las ferias del nordeste brasileño, donde sus piernas y brazos se mueven por medio de un cordel (Imagen VIII).

²² Adoniran, dirección teatral de Marika Gidali y coreografía de Décio Otero, figurín de Marcos Tadeu y dirección musical de Paulo Herculano

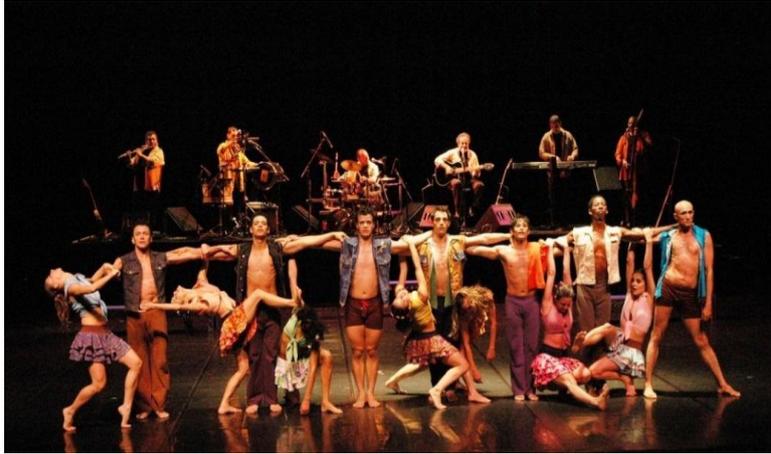


Imagen VIII - Espectáculo "Mané Gostoso" – Ballet Stagium²³

La compañía de Ballet Stagium siempre objetiva desarrollar temas esencialmente brasileños porque crea en los valores nacionales, en las creencias e ideales del pueblo brasileño. Y por cuenta de esa prerrogativa la compañía siempre ha conseguido pasar a través de su danza (espectáculos) los mensajes que le convenga, así como aproximar el público de sus presentaciones.

El público entendió que la danza no sólo servía para entretenerse, servía también para apreciar. Informaba el presente, principalmente en un momento en que el país era silenciado por la censura y por el miedo, fue un portavoz de la lucidez en los años 70/80.

Entiende Siqueira (2006) que la relación de la Danza Escénica en dialogo con otras técnicas y lenguajes en la contemporaneidad, permite ampliar no sólo los lenguajes, pero también el vocabulario de quien baila. Es decir, al trabajar con diferentes técnicas de movimientos, estilos y formas, el artista bailarín consigue, crear nuevas estrategias de expresividad y con eso puede llegar a sus objetivos por diferentes vías.

²³ Mané Gostoso, Dirección: Marika Gidali y Decio Otero; Producción Edgard Duprat Fuente: http://stagium.com.br/beta/noti_foto/DSC_0387.JPG

En la contemporaneidad la Danza Escénica se caracteriza bien distinta del pasado, a empezar por la sonoridad, donde se puede incluso tenerse el silencio o simplemente sonidos que pueden salir del propio cuerpo. Los pelos de los artistas bailarines se ve desde los largos a los curtos y calvos; la ropa que antes se limitaba a un tutu y/o malla que vestían todo el cuerpo, se reverte en ropas del día a día, o hasta mismo el desnudo; los fragmentos de textos literarios que demarcaban la lógica expresiva de los espectáculos, fueran sustituidas por el habla; los escenarios ricos cambiarán por escenarios más simples; la luz coloreada que guiaba y aclaraba los sentimientos que la danza debería transmitir, fue sustituida por la luz blanca; el sufrimiento tema constante en la danza moderna del principio del siglo XX impresa por el período de las guerras, cambió para una danza más alegre, humorística; los artistas bailarines que siempre se quedaban lejos del público pasarán a interactuar con el él. Para Gadelha (2006, p. 90):

La danza en todo el siglo XX, fue traspasada por múltiples factores, por el entrecruzado de distintas líneas y ocupando una dimensión espacio-temporal cada vez más compleja. “El cuerpo del artista bailarín sobretodo en la danza contemporánea es un eterno venir a ser. En él se trabaja el movimiento incesante de construcción e desconstrucción; no hay orden, jerarquía y finalización – o se hay, la intención es deshacerla, destrozarla, compartimentarla.

Las coreógrafas y coreógrafos de la contemporaneidad rompen padrones que antes eran establecidos por el ballet clásico, el cuerpo del artista bailarín es más libre para sentir, existir, actuar y pensar. Los procesos artísticos que en el pasado eran entendidos como los que rompían los padrones, hoy parece más una fórmula de composición coreográfica.

Esas mutaciones en la Danza Escénica según Gadelha (2006), se dio por cuenta del rechazo al rigor académico del ballet clásico. Y uno de los factores que más contribuyó para mitificar la Danza Escénica fue la interacción con el público, para la autora eso es una de las características más enfatizada de la danza escénica. Y eso fue provocado por coreógrafos, artistas bailarines que no se intimidaran, que rompieran padrones, que optaran por "posibilidades de potencializar la diferencia, fueran capaces de resistir, viviendo la danza como un arte, sintiendo las intensidades frenéticas en el cuerpo, en la doblas que fueran se componiendo" (Gadelha, Ídem, p. 88).

El artista bailarín/interprete al bailar en la contemporaneidad, lo hace como se estuviera a deshacerse de si mismo, cuestionando sus contextos tanto en relación a su arte cuanto a su vida.

Delante esos cambios la ampliación de la práctica u de los conocimientos sobre el área de la Danza Escénica en sus diferentes modos de aplicabilidad y en los diversos contextos de la sociedad, permite cada vez más su difusión y comprensión, posibilitando su diseminación, asimilación, aceptación y desarrollo de las Danzas Escénicas en la contemporaneidad.

1.3.1. LA DANZA ESCÉNICA EN LA PROVINCIA DE CEARÁ²⁴

El Ceará²⁵ es una grande provincia y su capital es la ciudad de Fortaleza, siendo considerada la quinta ciudad del país en población²⁶. Y es en esa ciudad que empieza la historia de la danza escénica cearense según Gadelha (2006), eso en el periodo de 1925. Y todo empieza por el músico cearense Paurillo Barroso que se presenta en el Theatro José de Alencar con dos bailarinas, dos niñas, Maria de Lourdes y Gasparina Germano con la 'Danza de los Querubins'²⁷. Resalta la autora que mismo no estando delante de una sociedad de corte, se percibe una vinculación con la etiqueta y la ceremonia de tal sociedad así como de sus bailados.

En la sociedad de corte el ballet era presentado como un ritual de poder, tanto el de dominar los códigos de movimiento (señal de etiqueta), como el poder en revelar una danza que simboliza la suntuosidad de su soberano. Entiende Gonçalves (2011) que el ballet presentado por artistas profesionales sirve como propaganda institucional para las provincias-naciones.

²⁴ La historia de la danza en la provincia Ceará es aun contada por pocos, en ese sentido la Carrera de Formación en Danza y la Carrera de Formación en Cine y Audiovisual del Instituto de Cultura y Arte (ICA) de la Universidad Federal de Ceará (UFC) organizaran un proyecto llamado 'Memoria Viva'. El objetivo de ese proyecto es contar las historias de la danza en Ceará, o sea, cartografiar los artistas bailarines que son referencia en la historia de la danza cearense, proporcionando la amplitud de conexiones históricas, estéticas, conceptuales y filosóficas que traspasan la danza en diferentes períodos; teniendo un foco biográfico y bibliográfico, para generar los documentarios y reunir los acervos y catalogarlos.

²⁵ La provincia Ceará se queda en el nordeste de Brasil, su clima es tropical en lo que se refiere a la región litoral y, semiárido en los pueblos. Hasta 2013 su población era de 8.778.576 y es compuesta de 184 ciudades (IBGE, 2013). Véase en <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ce>

La provincia Ceará es conocida como 'Tierra de la Luz' nombrada así por el periodista 'José do Patrocínio' por la misma tener sido la primera federación brasileña a libertar sus esclavos (1884) cuatro años antes de la Ley Aurea (ley de abolición de la esclavitud en Brasil).

²⁶ Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE de 2009.

²⁷ Esta noticia fue dada por el Periódico llamado 'Jornal del Comercio' de 21 de agosto de 1925.

Siendo el ballet caracterizado en ese periodo por artistas bailarines solistas y artistas bailarines del cuerpo de baile, y según Gonçalves (2011, p. 3):

El centro de la escena era el lugar más importante a ser ocupado. Un único centro, una única formación, un único objetivo, una única identidad. Reglas definidas por la exactitud y precisión de los movimientos y comportamientos. Había un modelo ideal a ser seguido, cuyo foco estaba en la forma.)

Es en ese contexto que el ballet clásico en Fortaleza fue orientado, o sea, por la visión elitista que tuvo este en su principio. Sin embargo, al lado de la etiqueta y ceremonia, la educación del hombre civilizado era tutelada por un pensamiento marcado por el nacionalismo, haciendo parte del engranaje que movía las ideas en Brasil. El ballet de corte (siglo XVII) influyó de manera que los ballets en la ciudad de Fortaleza (posiblemente en la década de 1930) se presentaban en su mayoría en los salones de los clubes de la ciudad y las bailarinas eran de la alta sociedad cearense (Gadelha, 2006). Para Le Breton (2006, p. 21): "la sociedad de la corte es el laboratorio donde nacen a partir del cual se difunden las reglas de civilidad que hoy adoptamos en materia de convenciones de estilo, de educación de los sentimientos, de colocación del cuerpo, de lenguaje".

La sociedad y en especial la vida en la corte, controla las emociones, priva el cuerpo, de sus ruidos, impulsos y movimientos (Elias, 1994).

Y ese pensamiento estaba incorporado a la ciudad de Fortaleza mismo que no estuviésemos viviendo en una corte, dado que en esta época el Brasil ya era una Republica desde 15 de noviembre de 1889; resaltamos acá que la corte en Brasil ocurrió de 1808 a

1889. Ser civilizado significó una modificación corporal por la asimilación de buenas maneras, cortesía y pulidez, y así conseguir una proyección social (Lima, 2003). Entonces las ideas positivistas, militares, higiénicas y de disciplina fueron emplazándose en los institutos de educación de la época.

Resalta Lima (2003, p. 1) que ese ambiente fue propicio para el surgimiento de la educación física, cuyo programa incluía la gimnasia y la danza, como se comprueba en la cita:

El Colegio Ateneu Cearense, creado por João de Araújo Costa Mendes en 1863, represento en sus 23 años de existencia un importante Instituto Educacional y que venía reforzar la acción del Liceu en la transformación de hombres groseros y sin educación para ciudadanos instruidos, pulidos y civilizados. Ejemplo complementado por la escritora cearense Rachel de Queiroz al abordar el deseo de una madre en tener hijo doctor y la pena por la rudeza de otro hijo vaquero. El programa curricular de aquello Establecimiento constaba de Educación Religiosa, Humanística y más la de Música, Danza y Gimnasia.

La educación física era entendida como una buena aliada al proceso de educar el cuerpo, y la gimnasia y la danza eran utilizadas para ese proceso de educación corporal, siendo las instituciones y escuelas el lugar propio para educar el cuerpo civilizado.

En todo el periodo de la enseñanza de la danza en Fortaleza, la gimnasia parece tener sido una actividad que le agregaba, o sea, el profesor de danza era profesor de gimnasia, la

escuela de danza era la escuela de gimnasia²⁸. Acá se indica las primeras señales que la danza estaba agregada a la educación física.

Con la creación de la Sociedad de Cultura Artística (SCA) en 1935 en la ciudad de Fortaleza, la Danza Escénica ha tenido un grande estímulo. Grandes nombre artísticos estuvieron en la provincia cearense por cuenta de esta Sociedad. Los socios de la SCA eran personas de bueno poder adquisitivo y aún más con interés de desarrollar la cultura en la provincia, quizás agregó sectores ilustres de la intelectualidad cearense²⁹ y en 1966 es instituida en la provincia la Consejería de Cultura Artística (CCA) considerada así la primera del país (Barbalho, 2008).

Resalta Gadelha (2006) que no solamente la danza, pero el arte en general ha tenido un grande estímulo a partir de la fundación de la Sociedad de Cultura Artística. Y por cuenta de la SCA, la provincia de Ceará ha recibido artistas, compañías de distintas áreas artísticas.

Así se tiene las primeras señales de la Danza Escénica en el Ceará, siendo ese acontecimiento durante el estado nuevo, periodo del gobierno de Getúlio Vargas (Presidente de Brasil), disponiendo "un espacio amplio para la actuación de los intelectuales y artistas", cuya situación es "facilitada por la existencia de redes de contactos y ligación entre la intelectualidad y el poder, provenientes de la capital familiar y cultural sobre la administración de los primeros" (Barbalho, 1998, p. 38).

²⁸ Según Gadelha (2009) en las páginas de la edición conmemorativa al cuarto cumpleaños de la Sociedad de Cultura Artística de Fortaleza en 1939, se puede encontrar fotos de ese hecho.

²⁹ Segundo Barbalho (1998, p. 106) "los intelectuales y artistas en la primera mitad del siglo XX era considerados elitistas. Junto al elitismo está la idea del evolucionista de producción cultural: desarrollar la cultura cearense para que salga del estado de nación poco civilizada en que se encuentra".

Destaca Gadelha (2006) que los grandes nombres internacionales del ballet clásico³⁰ que se presentaron por primera vez en el palco del Theatro José de Alencar en la ciudad de Fortaleza, fue también a través de Paurillo Barroso³¹, vía Sociedad de Cultura Artística (SCA).

Se observa por la historiografía de la danza escénica en Ceará, que Paurillo Barroso fue una de las personas que difundió la danza en esta provincia y, segundo Gadelha (2006) las personas que están involucradas con la danza escénica en este periodo, tenían alguna proximidad o alguno lazo con Paurillo. A veces él dirigía los espectáculos o era la persona que invitaba las compañías de danza y, a veces, los artistas bailarines estaban de una forma o de otro vinculado al mismo.

Con el proceso de creación de la Consejería de Cultura del Ceará (CCA) en 1966, existe un cobro de los sectores de la sociedad de valoración de la genuina cultura cearense, en el periodo pos-64 (inicio de la dictadura en el país). La busca de esa identidad orientó la CCA en los más diversos sectores (artes plásticas, teatro, folclore, artesanía, museos, entre otros). Y se puede decir que el bailarín y coreógrafo Hugo Bianchi³² es quién incorporaba el arte y el folclore cearense trayendo para el público espectáculos que rendían homenaje a las temáticas de esta provincia, haciendo una articulación entre el ballet clásico y el folclore (Barbalho, 1998).

³⁰ La bailarina Tamara Toumanova en 1945; y el ballet de Nina Verchinina en 1957; el Ballet Society, con dirección de Tatiana Leskova en 1958; los bailarines Nora Kovach y Istvan Rabovsky en 1962, entre otros.

³¹ Paurillo fue compositor y dramaturgo, nunca ha hecho ballet, todavía llegó a elegir una bailarina cearense, Alana Mara para firmarse en ese proceso, incluso coreografió el espectáculo *Tentación* para la misma. (Gadelha, 2006)

³² El aspecto folclórico para Hugo Bianchi no significaba un distanciamiento del erudito. Para él el erudito (intelectual) tenía la función de involucrar las artes y todavía encontraba apoyo en los órganos gubernamentales y aunque se trataba de un momento de la cultura cearense en que había "la apropiación de la cultura popular dentro de un visión académica y elitista". (Barbalho, 1998, p. 115.)

El ballet clásico así como el jazz, zapateado, moderno, se desarrollaran, y en 1984 se tiene la Asociación de las Academias de Danza de Fortaleza³³, eso ha hecho con que se intensifique la profesionalización de los artistas bailarines. En este periodo pocos eran los artistas bailarines/intérpretes³⁴ que poseían una visión más abarcadora de danza escénica, hasta mismo porque algunos maestros no admitían que sus artistas bailarines frecuentasen clases de otros maestros. Con esa Asociación, los artistas bailarines empiezan a articularse, movilizadas por una comprensión más amplia del hacer artístico para la Formación de la Asociación de los Profesionales de Danza (Anprodance) fundada en 1990 por la profesora Regina Passos (Gadelha, 2006).

El bailarín Denis Gray fue otra persona de grande importancia para la provincia de Ceará. Lo mismo fue el primero bailarín del Theatro Municipal (Rio de Janeiro) y se presentó en la ciudad de Fortaleza con el Ballet Municipal de Rio de Janeiro (1973). En esa ocasión fue invitado para ser director de la escuela de danza clásica y moderna del Servicio Social de la Industria (SESI)³⁵. La propuesta fue hecha por su director general Thomas Pompeu, ingeniero y presidente de la Confederación Nacional de la Industria brasileña. En 1974 Denis Gray inicia sus clases con niños y niñas hijos e hijas de operarios. Así la Danza Escénica en Fortaleza deja de ser exclusiva de una elite. Segundo Portinari (2001), Denis se quedó sorprendido al percibir que las familias de los operarios aceptaban bien mejor el ballet para el hijo hombre, del que las clases medias y ricas. Es en ese sentido que él

³³ En el artículo 3.0 de su estatuto explica que las academias están aptas a catastrar sus profesionales. Todavía los profesores, bailarines, coreógrafos deben tener el mínimo de seis años de formación en danza.

³⁴ Los artistas bailarines que hacían parte del grupo tenían una visión más diversificada en danza, o sea, tenían contacto con técnicas alternativas de danza – debido al intercambio de ideas que circuló entre bailarines cearenses que vivían entre Rio de Janeiro y São Paulo (meados de 1990) y bailarines de otras provincias que estuvieran en Fortaleza con cursos temporarios (Gadelha, 2006).

³⁵ El Servicio Social de la Industria (SESI) es una institución brasileña convenida con las empresas, objetivando mejorar la cualidad de la educación y elevar la escolaridad de los trabajadores de la industria y sus dependientes. Fue creado en 1º de julio de 1946. La institución mantiene bibliotecas, teatros y espacios culturales que facilitan el acceso al conocimiento de las artes.

atestigua ser el primero a formar bailarines hombres en la provincia de Ceará (Diario del Nordeste, 02/01/1999 apud Gadelha, 2006). Eses artistas bailarines vivían de la danza y era de hecho su sustento, su trabajo.

Los prejuicios de género que cercaba la Danza Escénica en Fortaleza, apuntarán señales de cambios, se entendía ahora que los hombres podrían bailar, y eso contribuyó para una visión más contemporánea de ese arte, que hasta hoy se asocia a la figura femenina.

Por utilizar el cuerpo como parte principal de su mensaje estética, la danza está implicada en los procesos de lenguaje que operan en la construcción cultural del cuerpo.

Como observa Albright (1997), existe todo un empadronamiento de vida establecido en torno de distinciones corporales relacionadas al género, a la clase, a la etnia, a la generación, a la sexualidad, etc. Los movimientos, los gestos y las posturas corporales son culturalmente diferenciados de acuerdo con cada una de esas identidades sociales. Entiende Louro (2004) que el cuerpo es por lo tanto, en esa perspectiva, el local de inscripción de los discursos y representaciones culturales, que posicionan los sujetos en lugares sociales específicos, por medio de la construcción de diferentes marcas corporales.

Delante la perspectiva de los Estudio Culturales (Canclini, 2005), podemos entender que la Danza Escénica puede ser comprendida como una producción (y un proceso) cultural, donde están insertadas luchas políticas en torno de los significados que los diferentes discursos y representaciones culturales buscan inscribir en nuestros cuerpos. En ese sentido, es posible comprender que la danza no está libre de operar al lado de muchas

otras prácticas rituales de los usos cotidianos del cuerpo, como una pedagogía cultural de género, por medio de la cual desigualdades sociales de género son reproducidas a través de la configuración de diferentes maneras de usar el cuerpo por hombres y mujeres (Andreoli, 2010).

Souza Andréa (2007), en sus investigaciones hechas a través de un estudio etnográfico respecto de la Danza Escénica y la falta de masculinidad, observó que la homosexualidad es aún muy fuerte en la cultura brasileña, principalmente en la provincia del Rio Grande del Sul. Lo contrario observa Rogers (2006), la homosexualidad no planea sobre las relaciones femeninas, cuando por ejemplo, las mujeres bailan juntas (danza de salón), no se incita el mismo temor cuando hombres bailan juntos, es provocada otra reacción. Así es con el interés de sostener un modelo hegemónico de masculinidad y sexualidad, el modelo heterosexual masculino, que la sexualidad en la danza es el elemento de jerarquización y regulación de género. En ese sentido surge la noción de que hombres que se aproximan de la danza, no son totalmente hombres.

En la opinión de Souza Andréa (2007) esa noción está más relacionada al ballet y a las Danzas Escénicas próximas a ella (danza moderna, jazz, contemporánea), del que, por ejemplo, al hip hop, o a las danzas tradicionales y de salón. En otro estudio etnográfico de Santos E. (2008) fue observado que el hip hop, es acepto para el hombre, pero lo mismo tiene que hacerlo reafirmando determinados atributos considerados propios del contexto masculino como: fuerza, destreza, coraje, etc. Entonces, músicas, vestimenta, movimientos coreográficos, acrobacias y los colores deben reafirmar, producir y mantener la masculinidad verdaderamente hegemónica, el que articula ese tipo de danza también a la homofobia.

En fin la Danza Escénica establece entre el cuerpo y el sensible, converge con la noción de relación con el cuerpo establecida por las representaciones de femineidad hegemónicas. Es decir, la estética corporal proporcionada por la danza es considerada la más propia de una especie de esencia natural de la mujer. Por otro lado, la danza parece ser impropia para un proyecto de adquisición y de prueba de masculinidad viril, lo que históricamente siempre fue mejor relacionado a través de una asociación entre masculinidad y ciertos deportes, y que hace con que el hombre para bailar tenga que superar innúmeros obstáculos sociales (Andreoli, 2010).

Esa problemática es más allá del hecho de la misma ser considerada femenina. Eso también está en el plano de la sexualidad. Entiende Louro (1995) que el género puede articularse a otras categorías, así como, la sexualidad.

Eses entendimientos también pasan por la sociedad cearense, pero la ciudad de Fortaleza empieza a concebir la idea que hombres también podrían bailar y Denis Gray³⁶ fue fundamental en ese proceso.

Denis Gray formó artistas bailarines como: Analia Timbó, Flávio Sampaio, Rita Dantas, Robson Rosa, Fernando Mendes, Angelino Albano entre otros, estos hicieron la historia de la danza escénica no solamente en Ceará, pero en Brasil y afuera de él. Su experiencia desencadenó los primeros encuentros rumbo a la danza como una profesión (Gadelha, 2006).

³⁶ Con la salida del director del SESI, Thomas Pompeu, el próximo director a sucederle entendía que el ballet era inútil y nocivo para los hijos de los operarios, así Denis Gray es depuesto y, por supuesto la danza deja de existir en el SESI. No obstante, los alumnos y alumnas que allí estudiaran, se tornaran importantes en el escenario de la danza escénica brasileña (Gadelha, 2006).

No obstante, la Danza Escénica en Ceará solo se profesionaliza en la década de 80. Sus primeros grupos fueron el Vidança (1981) y el Grupo Amador de Danza – GAD (1982) que después pasó a llamarse Grupo de Ação e Dança - GAD, los dos tuvieron la experiencia del SESI. Esos grupos plantearon "trabajar la danza a partir de sus propios cuerpos – no tenían el intuio de esperar un coreógrafo específico que los hiciesen bailar y/o entrar en uno renombrado cuerpo de baile que los hiciesen creer ser profesionales" (Gadelha, Ídem, p. 226).

Los grupos se preocuparon en trabajar con una nueva versión de danza y cuerpo, dejaron los cuentos de hadas, de las zapatillas de puntas, de las princesas, de la estética clásica, construyendo así coreografías más próxima de la realidad como: el hambre, la miseria, la sequía, cuyas experiencias trajera a las escenas, compositores nacionales, figurines no majestuosos e iluminación sin grandes efectos especiales. Eso se puede observar en el espectáculo 'História de Acordar o Amanhã' (2012) del Grupo Vidança (1981), es un cuento de una niña que cae como una estrella en una casa de una familia humilde y numerosa. La historia se pasa en una Villa de pescadores, que a través de la niña se puede ver como sus habitantes trabajan en el manglar y en el mar, así como los tipos de juguetes de los niños (Imagen IX).



Imagen IX - Espectáculo "História de Acordar o Amanhã" – Grupo Vidança³⁷

Es un período en que la Danza Escénica intenta proporcionar nueva visibilidad, nuevas identidades, nuevas estéticas. Una danza que se desarrolla a partir de creaciones hechas después de la segunda mitad del siglo XIX y, sobretudo en la primera mitad de siglo XX sobre influencias de artistas bailarines como: Loie Fuller (1862-1928)³⁸ Isadora Duncan (1878-1927)³⁹ y Rudolf von Laban (1879-1958)⁴⁰. Todos estos tenían en común el interés por una danza que llevara al sujeto pensar, una danza para la pluralidad de cuerpos e ideas, que trajera para la escena las cuestiones de su tiempo. Quizás una danza de sujeto histórico/sociológico, que en el entendimiento de Laban (1978) el centro de las atenciones debía ser el sujeto y no el escenario.

El pensamiento es por una Danza Escénica más interiorizada, en consonancia con las investigaciones en el contexto de la psicoanalice, que objetivaba enfocar el que estaba en el

³⁷ História de Acordar o Amanhã, dirección de Anália Timbó y la dramaturga Ângela Linhares. Fuente: http://2.bp.blogspot.com/-2WYUrEwTdiM/UZ0McVtIsSI/AAAAAAAAAIS4/k1O2St5K7MA/s400/HistoriasdeAcordaroAmanha1_Vidan%C3%A7a_Creditos_AlexHermes.JPG.

³⁸ Loie Fuller inaugura una danza libre de técnicas, con mallas que aletean, coloreados por la luces de la recién descubierta iluminación eléctrica, por Thomas Edson (Gonçalves, 2011)

³⁹ Duncan se queda conocida por abolir las zapatillas (uno de los símbolos del ballet clásico) bailando con pies descalzo, con túnicas semejantes a de los pueblos griegos (Ídem, 2011)

⁴⁰ Laban hacia experimentos corporales con artistas bailarines desnudos en contacto con la naturaleza (Ídem, 2011)

inconsciente. Es un periodo en que el modo de hacer arte es marcado por duplos opuestos en una relación binaria con el mundo: consciente/inconsciente, queda/recuperación, contracción/relajamiento, equilibrio/desequilibrio. La danza se pluraliza así como el sujeto que amplía sus identidades, al mismo tiempo en que establece sus modelos técnicos y sus métodos de creación referenciados en sus propios nombres (Gonçalves, 2011).

Las propuestas son diversificadas se multiplican las estéticas, los géneros, pero los centros de referencia continúan existiendo, fijándose y codificándose, a partir de una organicidad de los movimientos, guiados por la respiración, batimientos cardíacos, fluencia libre. Los coreógrafos modernos buscaban recuperar el movimiento 'inherente' al ser humano (Marques, 2003).

A partir dos años 60 la Danza Escénica es influenciada por el movimiento hippie, por el experimentalismo, por el deseo de romper con las reglas, modelos, proponiendo otros modos de quedarse en el mundo y de producir arte. Improvisación, experimentación, creación de nuevas técnicas y procedimientos de composición pasaran a hacer parte del abanico de posibilidades que fue abierto en la danza. El artista se desplaza del papel de mostrar para el de proponer una experiencia artística a ser vivenciada junto con el espectador, o sea, en la relación.

Así la profesionalización de la danza escénica en Ceará es articulada y, en un momento en que ninguno a priori estético definió el espacio y/o impuso límites al cuerpo (Gadelha, 2006).

El mestizaje del ballet con el jazz ganaba fuerza entre los artistas bailarines cearenses que conducían esa danza entendiéndola como danza moderna o ballet moderno. Entiende

así Gadelha (2006) que el inicio de la danza moderna en el Ceará fue más una busca, una especie de investigación, pero sin, un análisis minuciosa de una investigación – que propiamente la incorporación de una técnica codificada de Martha Graham o creada por Doris Humphrey y Charle Weidman en los Estados Unidos, o por Rudolf Laban y sus seguidores en Alemania.

No obstante, no se puede decir que esa danza moderna cearense era libre, o sea, inspirada en Isadora Duncan⁴¹. "Con efecto no era libre, tampoco rígida y fija. Parece que la idea era producir para los que estaban fuera del circuito oficial del ballet, pero definiendo una estética para los asuntos del cotidiano en lengua del ballet clásico" (Gadelha, 2006, p. 228).

Una concepción de Danza Escénica que plantea relaciones con la sociedad. En ese acaecimiento la Danza Escénica moderna cearense aconteció.

La Danza Escénica moderna fue una innovación, se constituyó en un conjunto de decisiones individuales, artísticas y políticas, un vehículo de expresión personal y de emoción, siguiendo los principios básicos del movimiento romántico.

Los artistas bailarines cearenses traían consigo la idea de una profesionalización y de una nueva estética más próxima de la realidad cotidiana, aunque causando extrañeza a los convencionales.

⁴¹ Entendía Duncan que el ballet era una gimnasia rígida y vulgar, indo de encuentro a los preceptos de la naturaleza (bailaba contra la acción de la gravedad), pero se aproximaba de la danza clásica de la Antigüedad, como danza no narrativa que se abría para la relación concreta con la naturaleza, expresión de hermosura y felicidad. Consideraba un absurdo substituir las palabras por gestos, una vez que los gestos son capaces de expresar el indivisible. Hablaba de una nueva escuela en la cual los gestos nacían de un centro espiritual, del alma (Bisse, 2008).

En la tentativa de hacer existir la Danza Escénica, los artistas bailarines/interpretes cearenses realizan un proyecto en danza – la I Bienal de Danza Cearense (1997)⁴², ese hecho abre nuevas posibilidades para los profesionales en danza, "no en una lógica de una esperanza, de una expectativa de realización, pero de una manera más profunda, en aquello que la danza cearense tenía de concreto: su propia existencia – su aptitud para afectar y ser afectada" (Gadelha, 2006, p. 300).

A partir de ahí nace el Fórum de discusiones, con el objetivo de pensar en la existencia de cambios para la Danza Escénica cearense. Para eso era necesario un gestor colectivo que correspondiese a la nueva posibilidad de existencia de la Danza Escénica cearense. Es creada entonces, la Comisión de Danza del Ceará con un único objetivo, transformar la realidad de la Danza Escénica en la provincia, pues hasta 1997, año de la I Bienal Internacional de Danza del Ceará, la Danza Escénica cearense se entrecruzaba con problemas del orden político, o sea, sin proyectos de políticas públicas que proveyera a los artistas bailarines/intérpretes y/o grupos, condiciones para vivir de su trabajo con un sueldo mensual; apoyo a grupos de danza ya existentes en Fortaleza; apoyo a la formación de plateas; apoyo a formación de investigadores y críticos de danza, entre otros. El hecho es que en Brasil en las provincias de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, entre otras, ya existía apoyo económico de los gobiernos a través de sus Consejerías de Cultura, sea a nivel del gobierno municipal, estadual y/o federal (Gadelha, 2006).

⁴² El objetivo de esta Bienal es traer obras que priorizan la investigación y experimentación al público del estado de Ceará en el noroeste de Brasil. La Bienal hace parte del *Circuito Brasileiro de Festivales Internacionales de Danza* junto con el *Panorama de Dança*, *FID - Fórum Internacional de Dança* y el *Festival Internacional de Dança de Recife*. En la actualidad esa Bienal acontece en algunas regiones del Ceará, objetivando incentivar nuevos grupos de danza en la provincia, y hasta 2013 se encuentra en su 9ª edición/realización.

Con el hecho de esas políticas públicas existieren, había así la posibilidad del artista bailarín/intérprete ser incentivado a continuar bailando.

Una de las conquistas de la lucha de los profesionales en danza, fue la creación del Colegio de Dança⁴³ considerado el primero Colegio público de Danza Escénica de Brasil preocupado en formar coreógrafos, lo mismo funcionó hasta 2002. Este Colegio fue oficializado en diciembre de 1998, efectuado por la Consejería de Cultura (SECULT) de la provincia través de una sociedad entre el Instituto Dragón del Mar y la FUNARTE, empezando sus actividades en febrero de 1999 (Gadelha, 2006).

El Colegio fue estructurado con el objetivo de incentivar la creación, el pensamiento, la enseñanza, la producción, la crítica y ampliar la performance en Danza Escénica. Contribuyó para generar significativos cambio (cualitativos y cuantitativos) en todos los ámbitos de actuación de la danza escénica cearense, en especial, la de Fortaleza. Los cursos ofrecidos por la institución, aún de la cualificación en las habilidades de bailarín, coreógrafo y profesor de Danza, ejercerán un papel importante en la formación y en perfeccionamiento técnico-artístico de los profesionales del área.

Fue un espacio posible para el ejercicio del pensar sin fronteras, era exigido a los que allí frecuentaban total disponibilidad, lo que ha hecho con que algunos no continuasen sus estudios. Quedarse en el Colegio significaba quedarse con las diferencias de las técnicas de danza, en el contacto de los distintos cuerpos y movimientos. Lo que en el pasado no se entrecruzaban (bailarines) cada uno perteneciendo a una academia, un determinado grupo y

⁴³ En Brasil 'Colegio' tiene el mismo significado de 'Escuela', o sea, prepara los que allí ingresan para una finalidad, sea la educacional, mejor diciendo para la formación de 1º y 2º grados, así como para una formación técnica profesional, acá en su caso, la danza.

maestro, como un sello, una grife, en el Colegio era al revés, había el encuentro con las diferencias de su cuerpo a partir de los otros cuerpos, sumergiendo así en un caos, en el estado de desorden (Gadelha, 2006).

Entiende así la autora que ser artista bailarín/interprete y tener una identidad escuela/grupo en Fortaleza, o mantenerse fiel a una escuela/grupo, es luchar contra el caos y unirse a la opiniones.

El Colegio de Danza expandió el mercado de trabajo en danza así como cualificó y elevó ese profesional. Tenemos como ejemplo los grupos/compañías que se firmaran a partir del Colegio: Adão Cia⁴⁴ de Dança, Companhia Etra de Dança Contemporânea, Cia. Dita de Fortaleza, e a Cia. Balé Baião de Dança Contemporânea, que actúa en Itapipoca, Centro de Experimentación en Movimiento (CEM); allá de artistas bailarines con carrera solo como Karin Virgínia, Andréa Sales, Willemara Barros (que aún hoy permanece actuando como bailarina) entre otras (Souza A., 2012).

Con la formación a partir del Colegio muchos que allí concluirán pasaran a ser seleccionados e invitados a participar de importantes muestras nacionales e internacionales de Danza; agraciados con premios, edictos y becas de incentivo a la investigación y producción; pasaran a ser requeridos como profesores, intérpretes y coreógrafos en las escuelas, academias, Organización no Gubernamental y en los festivales de danza; proseguirán sus carreras como estudiantes o profesionales en escuelas superiores.

⁴⁴ Tal compañía era formada solo por hombres, todavía duró muy poco (Souza, 2012).

En ese sentido la producción de espectáculos de danza en Fortaleza aumentó significativamente, bien como la proyección de los mismos en los ámbitos nacional e internacional.

Todavía con los cambios políticos en el Gobierno de la Provincia Ceará, el Colegio de Danza fue extinto, restando, a partir de sus acciones el Curso Técnico en Danza (2005), que tiene como uno de sus objetivos incentivar la producción de performances, solos, dúos, grupos y compañías de danza en diversos espacios escénicos, bien como desarrollar habilidades técnicas, artísticas y corporales para ejecutar diversos estilos de danza escénica. La iniciativa de ese Curso Técnico en Danza es del Instituto de Arte y Cultural de Ceará (IACC), Consejería de Cultura y Turismo (SECULT) y Servicio Nacional de Aprendizaje para el Comercio (SENAC). Muchos de los que se formaran y se forman en ese Curso ya actúan como profesor o coreógrafo, mismo sin tener la formación superior en Danza (UFC, Proyecto Político Pedagógico, 2010).

Resaltase también la Escuela Pública de Danza de Fortaleza (2007) que funciona en el Vila de las Artes⁴⁵, la misma es mantenida por el Ayuntamiento de Fortaleza, vinculada a la Consejería de Cultura de la ciudad. Esta Escuela surgió a partir de reivindicaciones, discusiones por los componentes de la Asociación de Bailarines, Coreógrafos y Profesores de Danza del Ceará (PRODANÇA), Fundación de Deporte y Turismo (FUNCET) y por el Fórum de Danza del Ceará.

⁴⁵ El Vila de las Artes ofrece formación, apoyo a la producción, incentivo a la investigación y difusión en artes. Los talleres y cursos ofertados tienen diferentes formatos y atienden a diferentes públicos en las áreas de audiovisual, danza, artes visuales y teatro, siempre en la perspectiva de potencializar los procesos de creación y abrir espacio para el debate y el pensamiento acerca de las cuestiones contemporáneas.

Esta Escuela tiene como foco la formación práctica y teórica en Danza, contando aún con diversas actividades paralelas. La Escuela se divide en tres programas: el Curso Básico de Danza, denominado Danzando en la Escuela⁴⁶ (iniciado en 2009), en una parecería con 21 escuelas públicas del Ayuntamiento de Fortaleza, en una acción conjunta con la Consejería Municipal de Educación (SME) y Consejería de la Cultura de Fortaleza (SECULTFOR); el programa Clase Abiertas, perfeccionamiento técnico y artístico para profesionales en actuación; y el Curso de Práctica y Teoría Aplicada a la Danza, nombrado de Danza y Pensamiento, ese es un proyecto de extensión de la Universidad Federal del Ceará (UFC), a través del Vicerrectorado de Extensión y del Instituto de Arte (ICA) de la UFC.

La Danza Escénica evolucionó en Fortaleza a través del Colegio de Danza, de la Escuela Pública en Danza, del Curso Técnico en Danza y de la Bienal y, el ballet fue la referencia del ser bailarín, del hacer danza. Es perceptible también que en los últimos años los artistas bailarines no están más tan preocupados con esa coalición a los grupos y, tampoco a la esencia del ballet, existe un espacio de posibilidades (Gadelha, 2006).

En ese sentido la Danza Escénica en Fortaleza emerge por diferentes sectores, (tecnológicos, políticos, culturales, económicos, artísticos), donde busca da consistencia a las más diversas formas.

⁴⁶ Este proyecto propicia un encuentro con alumnos entre 5 a 12 años de la red pública de la educación primaria y secundaria. El proyecto allá de agregar profesionales habilitados en danza para impartir las clases, aporta un presupuesto entregando a la escuela una sala de danza con barras, espejo, suelo ideal de madeira y linóleo.

Mismo con todo ese desarrollo de la Danza Escénica en la capital cearense hasta 2009 no existía aun una formación superior en esa área de conocimiento y esa lucha por una formación superior en danza fue larga, pero se ha habido la conquista.

La danza escénica en la provincia Ceará es bien representativa en el escenario nacional en sus movilizaciones y acciones en respecto a la formación, producción y creación. Cuanto a nivel internacional, se tiene a partir de la Bienal Internacional de Danza del Ceará, que es uno de los cuatro festivales de grande referencia, integrando desde 2005 el Circuito Brasileño de Festivales Internacionales de Danza de Brasil, al lado del Panorama de Danza de la provincia del Rio de Janeiro; el Fórum Internacional de Danza (FID), en la provincia de Minas Gerais y el Festival Internacional de Danza de Recife, en la provincia de Pernambuco.

En ese sentido el público cearense tiene presenciado a espectáculos de importantes creadores de la escena contemporánea advenidos de varios otros países (Francia, Alemania, Holanda, Suiza, Bélgica, Portugal, África del Sul, Cabo Verde, Argentina, Guiana Francesa, Estados Unidos, Costa Rica, Canadá, Inglaterra; allá de diversas provincias brasileñas (Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, Piauí, entre otros). Son acciones que reverberan para allá de los profesionales del área, contando con el público para las presentaciones y talleres ofertados.

La Danza Escénica en Ceará pasó a visualizar flujos de movimientos más que las formas o figuras (como es el ballet), hubo una eclosión de cosas con sensibilidad y posibilidades, provocando una reflexión sobre el lugar institucional y significación de la danza escénica cearense. Y segundo Souza A. (2012) una de las características fue su

organización política. Las conquistas de la danza previnieran por medio de la unión, lucha y reivindicación de los artistas bailarines/intérpretes cearenses.

De cierta forma los organismos públicos del Ceará promovieran acciones e instituirán iniciativas direccionados al pensamiento y ejecución de políticas públicas en las diversas áreas del arte y de la cultura.

1.3.2. EL CARIRI CEARENSE Y LA DANZA ESCÉNICA

El Cariri Cearense está ubicado en la provincia de Ceará/Brasil. Se concentra en esta región dos Universidades públicas, y algunas facultades privadas.

En se tratando de Danza Escénica en Cariri entiende Souza A. (2012) que nace a partir de Renato Serra⁴⁷, que deseaba ser bailarín, todavía en la época, no se permitía o no eran muy común a los hombres manifestar el deseo de ser bailarines y aún más serlo.

Delante el entendimiento del periodo respecto que actividades serían predominantemente masculino y/o femenino, Renato Serra incentiva su hija Inês Silvia seguir la profesión de bailarina. Segundo Souza A. (2012) la misma fue la primera profesora de Danza Escénica en Cariri, específicamente en la ciudad de Crato en 1978, donde siguió la carrera por una década.

Una de las formas de exponer su trabajo era con la realización del Festival de Danza. El objetivo del mismo era mostrar el trabajo desarrollado al largo del año. Todavía en la ciudad de Crato como en las demás de la región, no habían trabajadores como:

⁴⁷ Renato Serra es papa de Silvia una de las precursora de la danza escénica en el Cariri cearense.

productores, escenógrafos, entre otros, teniendo estos que venir de ciudades como: Fortaleza, Recife, Rio de Janeiro o São Paulo.

Mary Esmeraldo es la segunda persona que difundió la danza escénica en la ciudad de Crato con la Academia Coordinación y Ritmo (1982), la academia era también un espacio para clases de gimnasia, por tener la misma formación en Educación Física, impartiendo clases juntamente con su pareja (entonces profesor de Educación Física) de gimnasia. Realizaba sus Festivales de Danza con el mismo propósito de Inês Silva. Se puede decir que las dos fueran las precursoras de la danza escénica en la región caririense, dejando semillas que dieran continuidad a la difusión de la danza escénica en la región (Souza A., 2012). Destaco acá dos bailarinas que contribuirán con la continuidad de la danza escénica en Cariri, Danielle Esmeraldo y Elina Feitosa (1982).

Danielle Esmeraldo⁴⁸ fue proveniente del trabajo de la profesora Silvia, constituyó por primera vez una escuela de danza llamada Sonido y Fantasía que funcionó por sólo un año en la ciudad de Barbalha (vecina de Crato), luego después en Crato, creó la Cuerpo y Movimiento, que por más de diez años realizó once festivales de danza. Danielle muy bien representó la danza escénica caririense con espectáculos incluso en algunas ciudades brasileñas. Podemos resaltar que en 2002 la coreógrafa y bailarina Pina Bausch⁴⁹ (1940-2009), estuvo en la región de Cariri invitada por la entonces Rectora de la Universidad Regional de Cariri, Doña Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaseau juntamente con el prof. Dr. D. Fábio José Rodrigues da Costa (Imagen X), intermedió para que la coreógrafa

⁴⁸ Deposition a Alexandre Lucas en <http://culturanocariri.blogspot.com.br/2011/02/coreografa-e-bailarina-daniele.html>.

⁴⁹ Bailarina, coreógrafa y directora alemana pionera en la danza contemporánea. Con su estilo único y vanguardista, mezcla de distintos movimientos propone piezas de danza que se componen en cooperación entre distintas expresiones: movimientos corporales, emociones, sonidos y escenografía que configuran piezas enmarcadas en la corriente de la danza-teatro de la cual es pionera.

y bailarina asistiera al espectáculo Beatos de la Compañía Corpus X Corpus (compañía esa de la artista bailarina Danielle Esmeraldo) (Imagen XI) y dirigido por la misma. Se puede también decir que Daniela innovó con la danza en la escuela, a través de la educación artística, utilizando segundo la misma, el arte y el lúdico como medio facilitador del aprendizaje.



Imagen X - D. Dr. Fábio Rodrigues; Rectora Violeta Arraes; Dña. Pina Baush; Dña. Danielle Esmeraldo⁵⁰

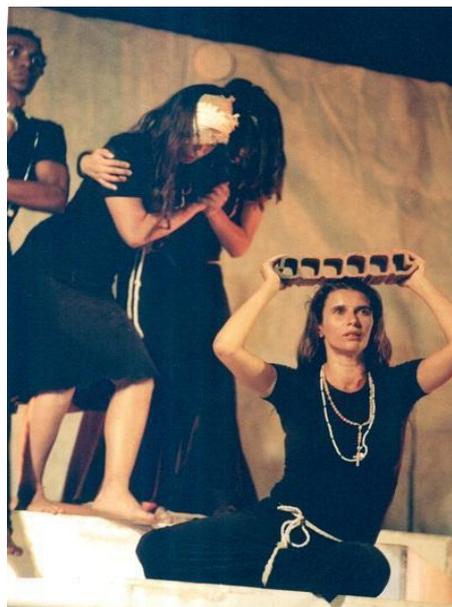


Imagen XI - Espectáculo "Beatos" – Grupo Corpo X Corpus⁵¹

⁵⁰ Foto del archivo de D. Dr. Fábio José Rodrigues da Costa.

Ya Elina Feitosa fue alumna de la maestra Mary Esmeraldo y mantuvo por un corto período, la escuela Corpus Alienium – Dança Contemporânea (1993 a 1995), pues luego ingresó en la Escuela de Danza de la Fundación Cultural del Estado de Bahia (FUNCEB) en la ciudad de Salvador/Brasil. Para Souza A. (2012) Elina se destacó por su levedad y elegancia en la danza contemporánea.

En la actualidad contamos con el trabajo de algunos artistas bailarines en la ciudad de Crato, tenemos la escuela de danza Olivia Sintra. En la ciudad de Juazeiro del Norte, tenemos la Asociación Dança Cariri (ADC), Academia de Danza Carolina Rocha, Inspire Espaço, entre otras. Se resalta que algunas de estas escuelas/academias también son compañías/grupos de danza de la región.

Destaco también que el único profesional formado en Danza en la región Cariri es el profesor Alysson Amancio, lo mismo ha hecho Carrera en el Centro Universitario de Rio de Janeiro (UniverCidade), los otros profesionales por no tener la formación superior en Danza en la región ingresan en carreras como Teatro o Educación Física, y a las veces se quedan solamente con la experiencia que tuvieron en sus formaciones como alumnos de escuelas y/o academias de danza.

1.3.2.1. LA ASOCIACIÓN DE DANZA CARIRI (ADC)

La Asociación de Danza Cariri Alysson Amancio (ADC), se queda en la ciudad de Juazeiro del Norte provincia de Ceará y viene sencillamente desarrollando la danza

⁵¹ Foto del archivo de D. Dr. Fábio José Rodrigues da Costa

escénica en nuestra región. La ADC es una organización civil, sin intención de lucros, que al largo de cinco años ha fomentado la investigación y la producción de la danza escénica, no sólo en nuestra región sino en todo el escenario cearense. Esa corporación está en proceso de añejamiento artístico, político y social, está transformando el día a día de la realidad de la danza local.

La Asociación fue creada por el artista bailarín y coreógrafo Alysson Amancio. Tal asociación busca desarrollar investigaciones de nuevos lenguajes coreográficos contemporáneos en el Cariri. Afirma Souza A. (2012, p. 99) "que desde su fundación era muy aclarada el perfil que se aspiraba para la compañía de danza: un grupo profesional con recorte contemporáneo".

Con los primeros ensayos coreográficos de la compañía el gobierno de la provincia de Ceará lanza el 'IV Edicto de Incentivo a las Artes' en él la compañía concurrió a la categoría montaje con el cual fue contemplado. Con este incentivo se produce el espectáculo Quis (2007).

Afuera ese Edicto la compañía fue contemplada por diversos otros como: el 'V e VII Edicto de Incentivo a las Artes en la categoría Montaje', el de 'Danza de la Consejería de Cultura (SECULT) de Ceará', y el 'Premio de la Fundación Nacional de Arte (FUNARTE) de Danza Klauss Vianna' (2008). Teniendo recibido también apoyo de la SECULT/CE a través del VII Edicto Incentivo a las Artes - Manutención de Grupos y Compañías de Danza del Ceará (2009-2010).

Participó de importantes eventos de danza como: la 'II y VI Bienal De Par en Par' (Ceará), la 'VII Bienal Internacional de Danza de Ceará', el 'XVI Festival Internacional de Danza de la Amazonia' (FIDA), el 'VIII Festival de Danza de Fortaleza' (FENDAFOR), el 'IV Festival Banca de Nordeste de Brasil (BNB) de Artes Escénicas' en las ciudades de Juazeiro/CE, Sousa/PB y Fortaleza/CE, y el 'III y IV Festival de Danza del Litoral Oeste'.

En 2010 la compañía conquistó el 'Premio Beca Residencia FUNARTE', y con eso recibió dos coreógrafos, ambos ministraron talleres y confeccionaron coreografías para la compañía. En 2010 fue el coreógrafo suizo Yann Marussich creando el espectáculo Com Cheiro de Peixe Criado abriendo la Bienal de Danza del Ceará de 'Par en Par' en el Cariri. Y en 2011, la coreógrafa Ana Vitória de la ciudad de Rio de Janeiro, con quién montaran la pieza coreográfica 'O que Deságua em Mim', estrenando en el "Festival Nacional de Danza de Cariri".

La Alysson Amancio Compañía de Danza y la Asociación de Danza Cariri, a la vez, desarrollan trabajos y acciones que fomentan la enseñanza, investigación, creación, formación profesional y circulación de la danza. Entre sus trabajos realizados están los espectáculos:

"IT" (2003)⁵²: habla de las memorias, sueños y frustraciones.

"Quis" (2007): abordó la marginación de los individuos por la sociedad. En realidad fue un homenaje a un productor cultural de la ciudad que era gay y fue asesinado (Imagen XII).

⁵² Dirección, coreografía e Interprete: Alysson Amancio; Producción: Lucianny Souza y Luciene Mendes.



Imagen XII - Espectáculo "Quis" – Compañía de Danza Alysson Amancio ⁵³

"Eu Prometo" (2008): retrata las dualidades: bien y el malo, cielo e infierno, universo masculino y universo femenino. Habla de cómo muchas veces los antónimos se cruzan en nuestras mentes y es necesario en alguno momento estar de acuerdo para convivir en paz consigo y con el otro (Imagen XII).



Imagen XIII - Espectáculo "Eu Prometo" – Compañía de Danza Alysson Amancio ⁵⁴

⁵³ Quis - Dirección, coreografía: Alysson Amancio, Producción: Jota Junior y Luciany Maria. Foto del archivo de D. Alysson Amancio.

⁵⁴ Eu Prometo - Dirección, concepción y coreografía: Alysson Amancio y Producción: Nogueira, Jota Junior, Nilo Calou. Foto del archivo de D. Alysson Amancio

"BR 116" (2008): es un espectáculo que exprime, más del que innúmeros hechos, leyendas, sueños y tragedias que acontecen en el recorrer de la mayor carretera del país, pero sí una metáfora para hablar de una profunda viaje para dentro de nosotros, enfrentando nuestros deseos, miedos y obstáculos a fin de lograr el entendimiento del yo y del otro, y del mundo del otro (Imagen XIII).

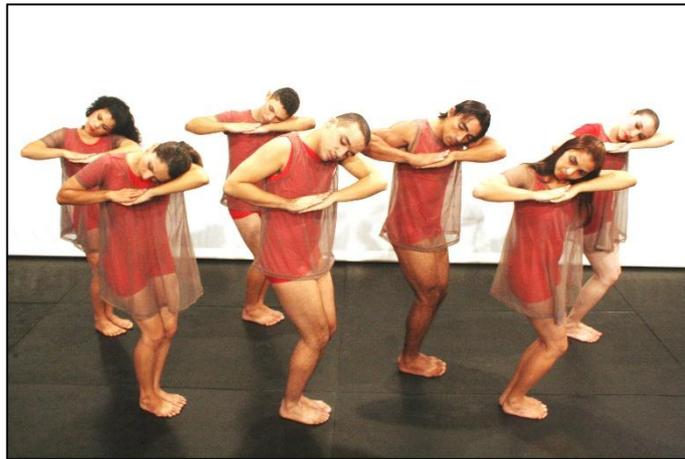


Imagen XIV - Espectáculo "BR 116" – Compañía de Danza Alysson Amancio ⁵⁵

"Burra - No es nada de eso que vosotros están pensando" (2010): habla del posicionamiento de los individuos delante el colectivo, entendiendo que muchas veces o somos manipuladores, o somos manipulados (Imagen XIV).

⁵⁵ BR 116 - Dirección, concepción, investigación: Alysson Amancio; Música y Coreografía: Alysson Amancio; Dramaturgia: Jussyanne Emidio y Alysson Amancio. Foto del archivo de D. Alysson Amancio.



Imagen XV – Espectáculo - "Burra" - Compañía de Danza Alysson Amancio ⁵⁶

"O que deságua em mim..." (2011) ⁵⁷ habla de los procesos de troca que resultan de afectaciones y encuentros, diálogos y entendimientos que pueden darse por los gestos, miradas, habla, toque, etc. Procesos donde el peso se torna líquido y embala los cuerpos en su caminar.

"Vortices" (2011): es una investigación a la memoria brasileña, principalmente la del nordeste brasileño en libretos de poesía populares, recuerdos y presencias contemporáneas de un pueblo. Resalta que es la primera vez que la compañía se utiliza de composiciones de la región (Imagen XV)

⁵⁶ Burra - Dirección, concepción y Coreografía: Alysson Amancio; Dramaturgia: Jussyanne Emidio y Alysson Amancio; Producción: Jota Junior y Luciany Maria. Foto del archivo de D. Alysson Amancio

⁵⁷ O que deságua em mim - Coreografía y Dirección: Ana Vitória.



Imagen XVI - Espectáculo- "Vórtices" - Compañía de Danza Alysson Amancio ⁵⁸

"Boa Noite Cinderela" (2012): el espectáculo busca reflexionar comportamientos como desprecio, falsedad, traiciones, decepciones, para cuestionar por dónde anda el amor, la amistad y la delicadeza en la contemporaneidad (Imagen XVI).



Imagen XVII – Espectáculo - "Boa Noite Cinderela" - Compañía de Danza Alysson Amancio ⁵⁹

⁵⁸ Vórtices - Coreografía y Dirección: Jussyanne Emidio, Kelyenne Maia y Luciana Araújo; Dramaturgia: Jussyanne Emidio; Dirección Artística: Alysson Amancio; Banda Sonora: Zabumbeiros Cariris. Foto del archivo de D. Alysson Amancio.

⁵⁹ Boa Noite Cinderela - Dirección, dramaturgia y coreografía: Alysson Amancio; Producción: Luciany Maria, Lorenna Gonçalves, Nilo Junior. Foto del archivo de D. Alysson Amancio.

"Cajuina" (2013): este espectáculo retrata las memorias de la vida del propio interprete. Con este espectáculo Alysson Amancio participó del Festival Memminger Meile en la ciudad de Memminger en Alemania (Imagen XVII).



Imagen XVIII - Espectáculo "Cajuina" - Alysson Amancio ⁶⁰

Este año de 2014, en la sexta edición de la 'Semana D de Danza', la Compañía presentó nuevos espectáculos, la innovación fue llevar los espectáculos para la ciudad vecina Crato, no se quedando solo en la ciudad de Juazeiro del Norte (ciudad donde está la Asociación), así la población puede disfrutar de espectáculos elaborados para escenarios, así como espectáculos de calles.

En las instalaciones de la Asociación⁶¹ tiene el Centro de investigación y fomento a las Artes del Cariri cearense; esta instalación es la casa-proyecto y en ella se alberga la Escuela de Danza de Cariri, con danzas de los varios estilos para niñas, niños y jóvenes, una vez que estén matriculados en la escuela de enseñanza formal y con edad entre 07 a 17

⁶⁰ Concepción y coreografía: Alysson Amancio. Banda Sonora: Zambubeiros Cariri; Producción: Luciany Maria. Foto del archivo de D. Alysson Amancio.

⁶¹ Ver el enlace, www.alyssonamancio.com.br.

años. Posee Biblioteca con Libros y DVD de Artes, y programas de avance para la divulgación del trabajo que allí realizan.

Para Souza A. (2012, p. 111) el trabajo con la danza escénica en la región de Cariri era intuitivo.

[...] había artistas bailarines y profesores talentosos, todavía la mayoría eran autodidactos, habiendo así una carencia de formación que desencadenaba una pequeña producción artística con raras circulaciones de espectáculos de danza y poca interacción de los profesionales de Cariri, con los profesionales de la danza del escenario nacional.

Es a partir de esas averiguaciones que Alysson crea la Asociación Danza Cariri. Entre sus varias actividades creó un espacio de encuentro con los artistas bailarines y profesores de danza con el proyecto intitulado 'Encuentros de la Danza' (2007). El objetivo era conocer los involucrados en danza, así como, conocer sus habilidades artísticas. Estos encuentros en realidad era hacer⁶² clases de danza y a cada encuentro había un intercambio de conocimiento y cada encuentro uno era invitado a impartir clases.

En 2008 la Asociación es legalmente oficializada, así se pudo concurrir a los Edictos promovidos por los órganos involucrados con el Arte. De entre los proyectos ejecutados por la ADC se tiene: Capacitando y Bailando la Escena en Cariri (2009); Abriendo Caminos para la Danza en Juazeiro del Norte (2008); Semana D de Danza (empezando en 2009 y en 2104 fue su sexta edición) – Festival Nacional de Danza Cariri; Escuela de

⁶² Ese Proyecto incluye varios tipos de danza (clásico, jazz, contemporáneo, zapateado, danza de calle, danzas culturales, estiramiento, inglés y teatro) son clases para niñas, niños, jóvenes y adultos que tiene el intuito de iniciarse en la danza. A través del Proyecto se hace dos eventos: Muestra de Afectos donde en el primero semestre los alumnos es quien hacen las coreografías y en el segundo semestre los profesores es quien la hacen.

Danza del Cariri; Proyecto tres Danzas (2011); Biblioteca Roberto Pereira⁶³; Cariri quiere Bailar (2010).

Resalto que en la tercera edición de la 'Semana D de Danza'⁶⁴ la ADC ganó el 'Premio Festivales de las Artes Escénicas de la FUNARTE' pasando entonces la 'Semana D' a tener el subtítulo de 'Festival Nacional de Danza de Cariri', el que sin duda ganó el público interesado en esa área, pues la Asociación alargó las acciones, añadiendo a esta Semana, conferencias, talleres entre otros, con profesionales advenidos de varias partes de Brasil, incluso con presentaciones de trabajo científicos. Es un periodo en que también hay una preocupación en dar visibilidad a la danza, realizando caminadas por las calles de la ciudad con el objetivo de aun mostrar a la población que existe una institución volcada para el trabajo de la danza escénica, reivindicar al gobierno políticas de acceso volcadas al arte.

Segundo Souza A. (2012) el Proyecto Escuela de Danza de Cariri es el que más lo enorgullece, pues atiende a niñas, niños, jóvenes y adultos de las distintas clases sociales (principalmente las de menor poder adquisitivo) que tiene el intuito de iniciarse en la danza. Incluye varios tipos de danza (clásico, jazz, contemporáneo, zapateado, danza de calle, danzas culturales, estiramiento) así como clases de inglés y teatro. A través del Proyecto se hace dos eventos uno en el primero semestre, donde los propios alumnos elaboran las coreografías y, en el segundo semestre quien las hacen son los profesores. Ese evento es llamado de 'Muestra de Afectos'.

⁶³ El acervo de la Biblioteca vino a través del Premio Procultura (Souza A. 2012)

⁶⁴ Esta Semana D de la Danza acontece en el mes de abril, pues en 29 de abril es conmemorado el día internacional de la danza.

El proyecto atiende en media de 200 alumnos por semestre, dándoles la "oportunidad de conocer, aprender y practicar y se desarrollar como seres humanos a través de la danza" (Souza A., 2012, p. 126). Para así crear un sujeto dotado de emoción y razón, de afectividad y cognición, de intuición y racionalidad, de subjetividad. Crea el autor que se tuviera tenido en su adolescencia el acceso a las Artes, como su asociación ofrece, para su desarrollo, tendría sido muy enriquecedor (Imagen XIX).



Imagen XIX – "Associação de Dança Cariri Alysson Amancio"

El arte es una práctica, un hacer humano y como práctica tiene una finalidad, un objetivo, una intención. Es para ser construido, experimentado y usado, expresión a ser externalizada y reflejada. Afirma Barbosa (2003, p. 18) que:

Por medio del Arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo al individuo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad de manera a cambiar la realidad que fue analizada.

Para la autora el conocimiento de las artes es de suma importancia para la sociedad, pues entiende que se conocernos las artes de un país, entenderemos mejor su cultura

[...] sin las artes solo tendremos el conocimiento parcial de su cultura, pues a través de las artes tenemos la representación simbólica de trazos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan la sociedad o el grupo social, su modo de vida, su sistema de valores, sus tradiciones y creencias. Por eso la importancia de acercarnos y valorar las artes. (Barbosa, 1998, p. 16)

En ese sentido la Danza Escénica como uno de los lenguajes del Arte trae en sus piezas coreográficas los trazos de la cultura local, haciendo un dialogo entre las acciones verbales y corporales. Con eso ella "viabiliza el autoconocimiento, los conocimientos sobre otros, la expresión individual y colectiva y la comunicación entre las personas" (Barreto, 2005, p. 101) Por lo tanto "la danza es vehículo de comunicación y expresión, codificador de mensajes, ideas y concepciones" (Nanni, 2002, p. 45). Afirma la investigadora en Danza Escénica, Angela Souza en el libro de Souza A. (2012, p. 101) que:

[...] la danza escénica puede ser entendida como una práctica reflexiva de interés sociocultural. A través de ella, los creadores hacen comentarios sobre sus vidas y experiencias, utilizando el cuerpo para establecer interacciones y dar visibilidad a ideas, valores y símbolos, dominios de vivencias individuales, sociales y de experiencia cultural.

En esa perspectiva entiende la investigadora que Alysso viene produciendo sus obras con un nucleó expresivo sobre cuestiones existenciales a partir de un eje individual y

cotidiano. Sus piezas coreográficas traen experiencias de elementos del teatro con el desarrollo de la corporalidad singular y propia.

A mi mirada esa corporalidad singular y propia darse también por Alysson hacer lecturas de los movimientos que ejercen el cuerpo de las personas de la región, teniendo también una mirada a los que bailan las manifestaciones culturales, incluso afirma que en su espectáculo por ejemplo, BR 116, se utilizó de los movimientos y de la vivacidad de uno de los grupos culturales de nuestra región. No obstante, afirma que "es importante enaltecer junto con la cultura popular caririense las propuestas artísticas más contemporáneas" (Souza A., 2012, p. 63).

El hecho es que los proyectos sociales que la Asociación realiza juntamente con la Compañía de Danza Alysson Amancio, han hecho con que la Danza Escénica sea más accesible y democratizada. Podemos con eso, disfrutar de una constancia de presentaciones de sus espectáculos, lo hacen incluso como forma de exponer el resultado del trabajo tras cada término de curso y/o mismo presentando sus nuevas creaciones. Se percibe que la participación de las personas aumenta cada vez más, ofreciendo al público la oportunidad de tener sus experiencias estéticas y así quizás mejor poder comprender la Danza Escénica.

Entonces diría que en Cariri cearense, los accesos a presentaciones en Danza Escénica así como en los otros lenguajes artísticos está en proceso, la familiarización a estos lenguajes también se queda a pasos cortos.

CAPÍTULO II - LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA

Un mundo sin arte es un mundo sin color, sin fantasía, sin música, sin imaginación, pues sería insoportable vivir sin las expresiones del arte, del baile, del cine y otros (Woods, 2002). Para el autor, el arte "es el sueño colectivo de la humanidad, la expresión del sentimiento arraigado de que nuestras vidas no deberían ser así y que deberíamos luchar por algo diferente" (p. 2).

El arte desempeña una función de primer orden en la sociedad, en parte porque el arte puede elevar al hombre desde el estado de fragmentación al de ser completo, porque el arte le permite comprender la realidad y el mundo que le rodea, y por ello el arte no solo ha sido necesario en el pasado, sino que lo será siempre (Fischer, 2001).

El arte es una importante herramienta que vincula inmanencia y trascendencia en el proceso de apropiación del conocimiento, suscita una reacción estética que, aunque inmanente, es trascendente cuanto a su sentido vital, puesto que permite la transformación subjetiva de la persona que adentra en la totalidad del gozo estético.

Todavía, en los últimos tiempos el desarrollo de las sociedades ha sido muy intenso, el progreso económico y social ha traído el avance, pero también la alienación. Las mujeres y hombres por cuenta de la vida condicionada al trabajo y del escaso dinero, se quedan limitados al ocio, al tiempo libre y ese a veces, deja a nosotros afuera de las experiencias estético/artísticas. Eso se agrava aún más cuando no existe una política de democratización del acceso al arte, haciendo con que niñas, niños, jóvenes, adultos y mayores, no disfruten de la producción artística de su tiempo, de su lugar y de otras culturas. Sin embargo, el arte tiene su finalidad, no puede ser monopolio de pocos, de ser así, esos pocos abusarán de su posesión para sus propios intereses (Woods, 2002).

CAPITULO II – LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACION DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA

Las convenciones hechas al largo del tiempo de los productos/obras son frutos del que los espectadores/admiradores hacen, al que intercepta una nueva visión. La consecuencia es que esos productos/obras al alcanzar el reconocimiento, se aísla de las condiciones humanas que conquistó su existencia, y de las consecuencias humanas que generan la experiencia efectiva (Dewey, 2008). Es decir, cuando los objetos artísticos son apartados de donde se originaron y de su experiencia, un muro es construido a su alrededor haciendo con que su significación se vuelva turbia. En ese sentido hay una separación del arte "con los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros" (Dewey, 2008, p. 3).

Para una mejor comprensión del significado de los productos artísticos es fundamental que los comprendamos desde de su proceso de creación, o sea, desde de la confección de la obra, pues sólo así más considerémosla. La apreciación se hace a través de la experiencia estética y para que tengamos esa experiencia tenemos que vivir la obra, mirarla, escucharla, pues, necesitamos de acontecimientos y escenas que atraigan la atención del ojo y del oído para despertar interés. No obstante, para ampliar nuestra comprensión sobre el objeto artístico podemos entonces procurar estar al corriente a respecto de la obra, o sea, cómo, dónde, cuanto tiempo y el porqué de su creación (Dewey, 2008).

El autor considera que la experiencia se caracteriza por presentar flujo, continuidad, unidad, movimiento, consumación, padecimiento y cualidad estética.

El flujo o la continuidad de una experiencia se caracterizan por el libre fluir del pensamiento y de la emoción, sin interrupciones o disipación de energía; por el ir y venir

constante en la busca de aquello a que una experiencia se destina. No obstante, una experiencia no es fragmentada en aspectos racionales, emocionales u otros aspectos, pues una experiencia presenta unidad, o sea, todos los aspectos que la constituyen se interrelacionan en esta constitución. No hay así rupturas entre mente y cuerpo, conocimiento y experiencia otorgando a la experiencia un papel elemental en el proceso de desarrollo cognitivo de cualquiera persona o individuo.

El movimiento o el flujo continuo de una experiencia debe llevar segundo Dewey, a una realización, a una transformación de la energía inicial envuelta en la experiencia, el que es distinto de una conclusión, pues en la conclusión el resultado es el objetivo y en la consumación el resultado es parte del proceso que no interrumpe, pero se completa y se integra en el sujeto de la experiencia.

Una experiencia debe también caracterizarse por el padecimiento – doloroso o deleitable – que implica reconstrucción y reorganización interna, implica un nuevo arreglar consciente al largo de la experiencia de aquello que existía anteriormente y que no será más el mismo cuando la experiencia se consumir (Dewey, 2008).

Aún explica el autor que para la experiencia es necesario saber que ella debe tener cualidad estética. En la verdad, toda experiencia que pretenda se constituir en una experiencia, es dotada de cualidad estética, pues es ella que da sentido a la experiencia, sea ella práctica, intelectual o artística. La cualidad estética es integradora de toda experiencia, ella compone el todo y no permite que las partes se aparten.

Nuestra formación estética es proporcionada por medio de la "diversidad de las imágenes, performances y discursos que la sostienen, y que se alojan en nuestro día a día" (Farina, 2008, p. 100), se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes de lo que disponemos, aun sin darnos cuenta para ver lo que nos ocurre y contestar a esto. La experiencia estética revela la manera cómo vemos, tocamos y somos tocados por las imágenes, cosas y personas. Al mismo tiempo en que la experiencia estética amplía nuestra sensibilidad y despierta otras maneras de pensar.

Cada experiencia es una interacción entre una criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive, esta interacción constituye la experiencia total obtenida y la terminación que la completa, es la constitución de una armonía. A veces estamos a reconocer el arte, pero no la percibiendo y hay una diferencia entre reconocimiento y percepción. El reconocimiento no permite que la percepción se desarrolle, él prontamente identifica y rotula.

Para Dewey (2008), la verdadera comprensión de la experiencia estética pasa por la consideración de su estado bruto cuanto a las formas de ver y oír como generadoras de atención e interés, y que pueden ocurrir tanto a una mujer estar apreciando el jardín, cuanto a un hombre que observa las nubes.

Las personas deben estar abiertas para las experiencias estéticas. Al apreciar la obra artística el espectador obtiene sus conclusiones, construye sus significados. Pero no basta solo tener informaciones sobre las obras artísticas tiene que existir la experiencia y la interacción con la obra, para así obtener el logro de la consumación, de la experiencia. Tal experiencia debe ser permanente y continua, trayendo para dentro de nosotros aquello que

hasta entonces era externo y lejano. En ese sentido las artes deben está cerca de la vida de las personas y no relegada, albergada en uno pedestal como obra de arte. Lejos no es interesante como experiencia estética efectiva (Dewey, 2008).

El arte no está apenas y ni necesariamente en los museos, en los espectáculos. Ella puede estar en los parques, en el ropaje, en el cuerpo, en lo rituales y en los objetos en ellos involucrados. Debemos también mirar, estudiar, contemplar el arte que está al nuestro alrededor, quizás así sea más fácil de comprenderla.

El arte como partícipe de la vida, se da sobre nuevas formas y modos de percepción en la actualidad, lejos de los pedestales de los museos e instituciones donde se expone oficialmente y/o se presentan como los espectáculos de danzas, teatro y/o musicales. Aparece en sitios, rincones fuera del común, (es común hoy en día haber intervenciones en danza en la calle, o en un determinado rincón, como escaleras por ejemplo) pero propician la busca del placer y el ejercicio de la sensibilidad.

La comprensión de estética debe ser a partir de un desvío, dirigiéndose directamente a la experiencia, del suelo común, de donde las obras advienen. En fin la experiencia no puede ser ni consciencia tampoco solamente conocimiento, pero es todo que puede ser experimentado por un ser humano en relación con su contexto cultural.

Allá de la experiencia estética vivida por nosotros en nuestro día a día en que experimentamos ir a un museo, galería de arte, espectáculos de danza y/o teatro, aun así precisamos aprender más sobre arte. Por tanto, el siglo XX encargó la escuela a cumplir con el papel de proporcionar conocimiento referente a las artes.

Sin embargo la educación no se limita sólo a la escuela. La clasificación internacional de la educación reconoce tres tipos de educación: la formal, la no-formal y la informal. La formal corresponde a la ofrecida dentro del sistema escolar, tiene reconocimiento y certificación oficiales; la no-formal incluye todas aquellas actividades educativas organizadas fuera del sistema formal, con o sin acreditación de estudios y la informal son aprendizajes que se realizan a través de la experiencia diaria y en contacto con el contexto (familia, amigos, vecinos, comunidad o barrio, entorno natural, trabajo, recreación, medios de comunicación, lectura y estudio auto dirigido, etc) (Torres, 2001). En lo en tanto, los accesos al arte son imprescindibles, sin ellos no tendremos el conocimiento necesario y suficiente y, por su vez la escuela puede también hacer ese papel, o sea, ampliar la formación del ciudadano.

En ese sentido la escuela así como los museos, galerías de arte, los teatros (espectáculos/funciones de danza y/o teatro), es un espacio para la formación del ciudadano, ella puede ampliar la formación en arte, la misma sistematiza el conocimiento tornándolo más significativo, llevando los estudiantes a conocer la obra de arte, experimentar y estudiar el hacer artístico, contextualizarla en el tiempo y lugar donde tiene origen y desarrollo (Barbosa, 1991).

Entiende la autora que en la escuela cuando los alumnos se apropian de sus valores, costumbres y creencias manifiestas en su comunidad, por lo tanto, en su hacer cultural, son protagonistas de su historia y de su pueblo, formando o reafirmando su identidad cultural. Construimos también así nuestra ciudadanía. Construir la ciudadanía es también construir nuevas relaciones y consciencias y es por medio de las relaciones sociales que establecemos con los otros, con lo que es público que ejercemos la ciudadanía.

CAPITULO II – LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACION DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA

Entendemos así como Delors (1996) que el ejercicio de la ciudadanía darse a través de los ejes: aprender a aprender, se participamos aprendemos; el aprender a ser, nos identificamos como individuos autónomos tanto para desarrollarse en la esfera pública como para hacer suyos los valores cívicos de la democracia con juicio y responsabilidad; aprender a vivir juntos, saber y poder convivir en el espacio público y asunción de los derechos y valores democráticos comunes junto a la cooperación y el reconocimiento de otros.

Entonces podemos decir que la formación del ciudadano y del artista ocurre en la escuela, en la familia, en la comunidad, en la universidad. Como esa formación acontece en la comunidad tenemos: los museos, las galerías, los teatros y otras instituciones que son promotoras de esta formación en la comunidad. La escuela así dialoga con esos espacios, con la familia, con la universidad y a su vez la universidad dialogando también con esos espacios. El artista a su vez se forma en la universidad, el que también a nadie garantiza que el alumno será un artista y a veces es que el artista ya llega formado en la universidad.

Pero para aseverar el conocimiento artístico y a su vez la formación ciudadana tenemos que asegurar las políticas de acceso al arte. Y para que esas políticas de acceso acontezcan debemos ser partícipes en las acciones educativas.

Para Torres (2001) la participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas.

El hecho es que el arte influye sobre la sociedad y la cultura. Apremiar las artes debe tener en cuenta que no podemos nos detener sólo en las cuestiones que se refieren a la estética, sino considerar también la experiencia vital. La dimensión sociocultural del arte va aún del valor estético. En contextos sociales más avanzados existe una nueva consciencia que reflexiona respecto a la injusticia y a la diferencia social a partir del contacto con las diferentes realidades y percepciones del arte en las culturas.

No es de hoy que las personas que trabajan y/o viven en el mundo de las artes han ofrecido propuestas a los poderes políticos para que éstos las promuevan; pues se entiende que el descubrimiento de las manifestaciones artísticas de las diferentes culturas y el conocimiento y la comprensión de los contextos, y las razones por las que estas manifestaciones toman cuerpo, nos permiten mejorar la comprensión de nosotros mismos y de los demás. Entiende Vallès (2009) que cuando conocemos las manifestaciones artísticas de diferentes culturas, sus contextos y las razones por las que estas manifestaciones toman cuerpo, comprendemos a nosotros mismos y a los demás.

Hoy, en siglo XXI, leer ya no remite sólo al texto escrito ni al lenguaje verbal, sino a la imagen, al sonido, al manejo del espacio y a la escucha, a la interacción de estos lenguajes con la tecnología. El analfabetismo digital está creando nuevos tipos de exclusión que ahora se hacen más difíciles de contrarrestar por la velocidad con que avanza la tecnología. El surgimiento de las redes sociales ha cambiado la naturaleza de la obra artística (Jiménez, 2007).

Los países hoy en día viven del entrecruzado con lo demás países. Las migraciones hacen una mezcla de identidad étnica, mezclas interculturales; podemos decir que el

mundo está internacionalizado. Los procesos culturales con la globalización hacen con que las evidencias de los movimientos artísticos se inserten en el ámbito mundial, en interacción con la tecnología.

Los lenguajes artísticos intentan recuperar la actualidad de lo étnico, de lo mezclado, de lo diverso y lo transnacional. Su naturaleza de herramienta comunicativa, expresiva y cognitiva causa la diversidad y la interacción. Es necesario entonces que el ciudadano tenga una formación/educación integradora, capacitándolo, insertándolo en el mundo contemporáneo en que puedan entender al otro.

Visitar museos para conocer el arte que allí está, ver espectáculos de danza, teatro, musicales entre otros, es un derecho de las personas, pero cabe a las políticas públicas, instituciones, escuelas ofrecer y concienciar que el arte se origina de actividades humanas comunes permeadas por la cualidad estética que les confiere el carácter de una experiencia.

Para Read (1976) una sociedad cuando es sensibilizada por las artes puede hacerse accesible a las ideas y, para que el arte se manifieste espontáneamente en la vida diaria, tiene que haber una reforma en la sociedad, o sea, una educación por el arte.

Para el autor, hoy tenemos un fenómeno general que es la alienación, ese proceso se da por la separación de la facultad humana de los procesos naturales y de los sociales. Ese alejamiento fue observado por filósofos sociales como Ruskin y Thoreau citado en Read (1976), que llamaron a ese fenómeno de 'atrofia de la sensibilidad', esa atrofia es consecuencia de nuestro alejamiento de las cosas que nos cercan, o sea:

[...] si desde el nacimiento hasta la madurez no se fomenta y educa la capacidad de ver y manipular, de tocar y oír, así como todos los refinamientos de los sentidos que el hombre acumuló en su conquista de la naturaleza y de las sustancias materiales, el ser resultante casi no merece llamarse humano: es un autómatas de mirada obtusa, aburrido e indiferente, que sólo desea la violencia, en cualquiera de sus formas: acción violenta, sonidos violentos, toda distracción capaz de excitar sus nervios muertos. Busca entretenimientos en los estadios de deportes, los salones de baile, la "contemplación" pasiva de crímenes, farsas y actos sádicos que desfilan por las pantallas de televisión, en el juego y los estupefacientes. (Read, 1976, p. 24)

Cree el autor que deba ser necesaria una reforma en la sociedad y que la intención de la educación en el arte "es crear 'movimiento y evolución' por doquier, eliminar la conformidad y la imitación dotando a cada ciudadano de un poder de imaginación que no tenga nada ajeno y sea todo suyo" (Read, Ídem, p. 29).

La cultura y educación son indisociables, las dos están imbricadas. Las experiencias culturales de la vida cotidiana contribuyen para la formación de las personas en general. En el caso del formador, educador, objetiva promover el aprendizaje para los que la aspiran y, si el abanico de conocimiento cultural es diverso, más elecciones tendrán para mediar la construcción del conocimiento.

La educación formal debe buscar atender las prescripciones de la cultura en general y local, entiendo que la educación para el arte en la región de Cariri cearense necesita impulsos y, eso no puede ser sólo de los que trabajan, enseñan, hacen y propagan el arte; es también un deseo conjunto entre comunidad y la política pública educacional. Quizás podemos con el paso del tiempo mirar el beneficio de una sociedad menos alejada y más

atenta a las cuestiones sociales, educacionales y políticas, existentes en nuestra región y más cercana de las artes y así, nuestro grado de sensibilidad será más estimulado y refinado.

Pese a eso, tenemos que vivir, disfrutar de vivencias/experiencias para así beneficiarse con nuevas miradas respecto de la Danza Escénica o, cualquiera otro arte. Y percibo que hoy en la región de Cariri cearense, la población está más sensible a recibir y comprender las artes. Pues, los pocos eventos culturales que acá acontecen, es perceptible el crecimiento de la platea/público, así como, la forma de cómo este público reacciona al ver un espectáculo, sea ese de danza, o teatro, o un concierto, o cuando se tiene la oportunidad de ver una exposición de artes visuales.

Los bienes culturales y su consumo es un derecho de toda la población. Las políticas públicas administrativas deben tener acciones efectivas y continuas para mejorar el acceso a la cultura, se debe ofrecer servicios culturales que garanticen la participación de todos. Desafortunadamente en Brasil las acciones culturales con financiamiento público están más centralizadas en las grandes ciudades del país, no llegando a las pequeñas ciudades, a los pueblos, y todavía más en nordeste del país. Además, son pocos los espacios públicos de ocio y de bienes culturales, la población pobre no está asistida en ese sentido. El hecho es que la educación, la salud, el trabajo, el ocio y la cultura son derechos de todos y un deber de la nación. Si tenemos acceso a todo eso, es probable que seamos una población más consciente de sus deberes. Sin embargo, como ciudadanos, debemos encontrar formas de participar de los procesos de definición de las políticas públicas de nuestras ciudades para poder cumplir con nuestro papel, pues tenemos un papel importante y decisivo en la construcción de los sistemas culturales.

2.1. LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA DANZA ESCÉNICA EN BRASIL

Es observado en Brasil que en las últimas décadas hubo un crecimiento en las compañías de danza, así como en las Carreras de Formación para artistas, profesoras y profesores en este lenguaje artístico. Contamos con programas de Máster y Doctorado que desarrollan investigaciones; además de publicaciones (libros, revistas, periódicos) que también pueden ser encontrados en la Web.

Por medio de la red podemos disfrutar de artículos resultantes de investigaciones científicas, o de análisis acerca de espectáculos. Hay una amplia difusión de informaciones sobre talleres, espectáculos, simposios, congresos, jornadas y comunidades que comparten sus reflexiones y críticas acerca de los espectáculos.

Las investigaciones en danza ultrapasan los límites, y las temáticas tratan desde el lugar del cuerpo y sus dimensiones biológicas, antropológicas, gestuales y técnicas hasta temáticas relacionadas con el cuerpo y la ciudad, transmisión del conocimiento en danza, biografías, entre otros. También se observa un aumento en las investigaciones que se dedican a los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la danza en contextos de educación formal e informal.

La danza también empieza a aparecer en los contextos educacionales, todavía insertada con el teatro, siendo considerada artes escénicas. La misma surgió en la escuela por cuenta de su contribución para el desarrollo motor y físico de las niñas y niños, en ese sentido estuvo más insertada en la educación física del que en la educación artística. Por un período fue utilizada como actividad recreativa y lúdica, no habiendo todavía por parte de

la escuela la intención de promover su enseñanza, pero si, utilizarla como forma de distracción y compensación para las asignaturas intelectuales o de ilustración de contenidos de otras áreas.

Para Chaves (2002), la danza fue incluida en los contenidos de los ejercicios físicos por su comprensión como practica corporal en la busca de un cuerpo eficiente, delante el proceso de modernización de la sociedad. En la comprensión del profesor y sociólogo brasileño Fernando de Azevedo (1894-1974), que presentando la defensa de la educación física, entendía que:

La danza clásica, al aire libre, suavizada en su rudeza de saltos de corzo y carreras precipitadas, en que, semejantes a los potros las jóvenes griegas envueltas en un manto hacían volar el polvo (Aristophanes), la danza clásica que, por la hermosura rythmica del movimiento y armonía de las actitudes estheticas, hace recordar las vírgenes de las panathenás y de las fiestas amphyctionicas, tiene una elevada función educativa y es uno de los mayores factores de regeneración plástica, como comprobó Isadora Duncan, en la Escuela de danzas de Bellevue, en que, trabajando en el anhelo incontenido de realizar el sueño helénico, cincelaba por el esmeril del ejercicio en sus pequeñas discípulas esos admirables modelos de flexibilidad muscular y perfección anatómica [...]. (Azevedo, 1920, p. 98 apud Chaves, 2002, p. 34)

Para la educación física y la danza como contenido de esa, fue una defensa importante. Para el educador la danza tenía una función educativa para las mujeres, constituyendo así un factor de regeneración corporal. Al citar la 'danza clásica' no se refiere al 'ballet clásico' y sino la danza con la naturaleza a sus pies, por eso recurre a Isadora

Duncan, siendo esta resaltada por el escritor, por su plasticidad muscular y perfección anatómica de la artista bailarina.

La enseñanza en Brasil pasó por varias reformas, y en la década de 60 (periodo del régimen militar) es presentado como un periodo de progreso técnico. Eso se da por cuenta de la expansión y del desarrollo industrial. En ese sentido la enseñanza se asemeja al modelo del desarrollo económico de la época, pasando a atender las necesidades del contexto industrial. Un modelo de educación volcada para la importación tecnológica. Afirma Romanelli (1997, p. 196) que a partir de los años 60, el gobierno percibió "la necesidad de adoptarse, en definitivo, las medidas para adecuar el sistema educacional al modelo del desarrollo económico que entonces se intensificaba en el país".

Es en ese contexto que la asignatura gimnasia, en la educación física y dibujo en educación artística, colaboraban para la actual política de crecimiento de Brasil (Morandi, 2006). Cuando surgen las ideas de Rudolf Laban, con su teoría respecto las estructuras del movimiento humano relacionadas a la danza y consecuentemente la danza en la educación, vino así sus propuestas educacionales influenciaren en la enseñanza de la danza en las escuelas.

La llamada danza-educativa, así nombrada por Laban, era un contrapunto de la enseñanza de la danza clásica. Y una de las responsables por la introducción del trabajo de Laban en Brasil, fue la coreógrafa y maestra Maria Duschenes (1922-2014) que constituye los conceptos de la danza-educativa, eso en 1940 (Mommensohn, 2006 apud Mommensohn & Petrella).

Segundo Laban (1990, p. 18) "en las escuelas donde se fomenta la Educación Artística, lo que se busca nos es la perfección o la creación y ejecución de danzas sensoriales, pero el efecto benéfico que la actividad creativa de la danza tiene sobre el alumno".

Cabe destacar que la danza educativa surgió en paralelo al movimiento escuela nueva, que también se preocupaba con la expresión y la libertad creadora, condenando el modelo imitativo y repetitivo, característico de la pedagogía tradicional.

Mientras tanto en el contexto de las artes en general, la banalización de la libre expresión resultó en un declino de nivel cualitativo de las actividades pedagógicas en arte, entonces la danza considerada libre, permitió que en las escuelas cualquiera actividad atada al movimiento fuese considerada danza, y aun permitiendo que profesionales no capacitados suscitasen su enseñanza (Morandi, 2006, p. 82).

De hecho la danza educativa con su carácter creativo expresivo no se efectuó en las escuelas por vía de las artes, pero generó el interés de profesores de educación física que pasaran a introducirla en sus clases.

Con el paso del tiempo nuevas reformas acontecen en el contexto educacional y se tiene la reforma de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, N°9.394/96 y en su artículo 26, párrafo 2°, establece: "la enseñanza del arte constituirá componente curricular obligatorio, en los diversos niveles de la educación básica, de forma a promover el desarrollo cultural de los alumnos" (Brasil, 1996). Pero no se queda aclarado las especificidades, y el entendimiento es diverso, una vez que en el arte se incluye varias lenguajes artísticas.

Con la publicación de los Estándares Curriculares Nacionales (PCN's-Arte, 1997) es propuesto en lo mismo cuatro áreas de conocimiento para las artes: música, danza, artes visuales y teatro. Y por primera vez la danza pasa a aparecer en el contexto educacional como conocimiento específico y no más conectada a otras áreas artísticas. Todavía el documento (ECN's-Arte), presenta una propuesta amplia, pero no llega a presentar de modo aclarado la forma de encaminar el trabajo con los diversos lenguajes artísticos. El carácter que busca rescatar los conocimientos específicos del arte, exigiría la presencia de profesores especializados en cada lenguaje, pero eso no es la realidad que se tiene en todas las escuelas de Brasil.

La Danza como área de conocimiento y actuante en la educación básica está presente en las escuelas en case todo el siglo XX, por supuesto entre grietas y resistencias. Pero vemos también, que los viejos problemas permanecen, pues la asignatura arte en su mayoría no contempla danza, y la falta de profesores formados aumenta estos alejamientos y conflictos con las escuelas. Se quedando por muchas veces la danza, a cargo de la educación física como contenido de esta asignatura.

El arte como conocimiento tiene un importante papel, quiere sea en las escuelas y/o instituciones que desarrollan ese conocimiento, objetivando siempre promover vínculos culturales y artísticos con la posibilidad de mejorar la relación del individuo con la comunidad, así como el todo. Todavía entendemos que el aprendizaje de ese conocimiento camine en articulación entre las dimensiones defendidas por Ana Mae Barbosa con la Propuesta Triangular (década de noventa), o sea, del hacer, apreciar y reflexionar.

Siendo el arte un elemento de poder transformador y la educación el elemento que favorece los procesos de apropiación del conocimiento, debe colocar el conocimiento del arte al alcance de los individuos, para que los mismos se tornen sujetos terminantes y se perciban productores de cultura, trayendo los anhelos de la comunidad y sociedad y así convertirla. Pero en el entendimiento de Barbosa (1990), el papel del arte en la educación es a veces afectado por el modo como el profesor y el alumno perciben el papel de la misma afuera de la escuela, el profesor necesita comprender cual su papel junto a la comunidad educacional.

El educador tiene el compromiso de ofrecer al educando experiencias que le permitan comprender el arte como elemento presente en su cotidiano, como elemento en que los deseos y la creatividad se unen en una representación.

El arte por medio de sus representaciones busca comprender las características propias de un momento de la sociedad y es una forma de manifestación social.

Con las nuevas tecnologías, "[...] una de las grandes funciones del arte en una época de inmenso poder mecánico es la de enseñar que existen decisiones libres, que el hombre es capaz de crear situaciones de que precisa, las situaciones para las cuales se inclina su voluntad" (Fischer, 1987, p. 231). En la era globalizada, los procesos de transformaciones en que los individuos están pasando (cambiando hábitos, conceptos, pensamientos, entre otros), existe de cierta forma la libertad de expresarse, y el artista debe usar de la libertad para desempeñar su papel social.

CAPITULO II – LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACION DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA

Para Fischer (1987), el arte es la propia realidad social, es la representación del momento, y al menos que ella quiera ser infiel a su función social, precisa enseñar al mundo que es posible de cambios, y hacer su función para ayudar a cámbialo. La sociedad precisa del artista, y él debe ser fiel y consciente de su función social. Cabe a él, educar la sociedad para que ella pueda hacer un disfrute y una comprensión apropiada del arte. Y se la sociedad tiene el disfrute de las composiciones artísticas (danza, teatro, música y de las artes visuales) podrá de hecho mejor comprenderla, pues el arte no solo se aprende en la educación formal. Se puede localizar el arte en varios sitios, pero a veces la encontramos de forma muy subjetiva habiendo así la necesidad de vivirla, conocerla y así comprenderla.

La danza escénica como parte del arte sufrió y sufre esas metamorfosis (clásico, neo-clásico, romántico, moderno y contemporáneo) y esas mutaciones hacen con que no haya por parte de nosotros el reconocimiento de los códigos allí expresos, pues el artista se utiliza del arte para hacer una crítica a un hecho por ejemplo, y caso el espectador no esté preparado para esta lectura, él nada comprenderá, exactamente porque a veces el conocimiento del arte no es mediado, sea por la institución educacional (escuela) o por otros vehículos de formación (museos, teatro, cine entre otros).

En el caso de Brasil en términos educacionales, el número de Carreras Universitarias existentes hoy suman un total de 39 grados de formación Universitaria en Danza⁶⁵ entre formación de artistas y formación de profesores, siendo la última en el mayor número. Este número no es definitivo, pues otras universidades están pleiteando crear sus carreras de formación en Danza en los próximos años como es el caso de la Facultad de Artes de la Universidad Regional de Cariri (URCA), provincia de Ceará. Y muy recientemente es

⁶⁵Datos según el portal del Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira 2011 (INEP) (www.educacaosuperior.inep.gov.br).

creada la Carrera de Formación de Profesores en Danza así como la Carrera de Formación de Artistas en Danza (2010), a través del Instituto de Cultura y Arte (ICA) de la Universidad Federal de Ceará (UFC), en la ciudad de Fortaleza, capital de la provincia de Ceará.

La apertura de la Carrera de Formación en Danza de la UFC, fue necesaria una vez que se consideró los datos y demandas presentadas en la provincia de Ceará, principalmente por la provincia ser una de las que se destaca nacionalmente en términos de producción en esa área, y mismo por la necesidad que segundo la propia legislación educacional (LDBEN y ECN's-Arte) propone en la enseñanza escolar las cuatro lenguajes artísticas.

Otro dato importante es que tenemos hoy, cerca de 350 compañías y una media de 300 espectáculos al año, entre los más de 100 festivales y muestras de danza.

Para el crítico y comisario del Panorama Río Arte de Danza Contemporánea, Roberto Pereira (1965-2009) (s.f.)⁶⁶, la danza escénica tiene evolucionado y se encuentra equiparada a los demás países en términos técnicos. Afirma también la crítica de danza del periódico 'O Globo' y Consejería del Festival Danza Brasil – Centro Cultural del Banco de Brasil – CCBB, y profesora de la Carrera en Danza de la UniverCidade de Río de Janeiro, Silvia Soter (s.f.)⁶⁷ que la danza en Brasil conquistó un lugar en el panorama artístico mundial, salió de los palcos y llegó a las universidades y, la praxis se desarrolla con cualidad. Sin embargo, admite la autora que falta sistematización e información sobre la

⁶⁶ Véase en Projeto Tamanduá (s/d) enlace: <http://institutotamandua.org.br/>.

⁶⁷ Véase en Projeto Tamanduá (s/d) enlace: <http://institutotamandua.org.br/>.

danza brasileña, es decir, la necesidad de un banco de datos confiable, que albergue la producción de esa área.

Este panorama está cambiando poco a poco, actualmente la Fundación Nacional de Arte (FUNARTE)⁶⁸ tiene un sistema de inscripción virtual, el objetivo es que las personas, grupos, escuelas involucradas con la danza se inscriban. Ese trabajo permite a nosotros identificar los grupos, compañías, artistas bailarines que esté implicados con la danza en Brasil. El objetivo es mapear informaciones respecto a las artistas, profesoras, técnicos, espacios, organizaciones, proyectos sociales, fuentes de información, entre otros. Su intención es que todas las personas envueltas con la danza (bailarinas, coreógrafas, directoras, productoras, educadoras y demás profesionales y artistas), ayuden a construir esa base de datos.

Entendiendo los profesionales en Danza, la necesidad de conferir visibilidad a las investigaciones hechas, así como empezar un proceso de transformación en la Danza, representantes de algunas universidades brasileñas se reunirán en 2008 en el Instituto de Artes de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, y decide realizar el 1º Encuentro Nacional de Investigadores en Danza, con el objetivo de hacer un censo demográfico-epistemológico de la situación de los investigadores brasileños. Los investigadores optan en trabajar con cuatro ejes temáticos: Danza en Mediaciones educativas; Aspectos socio-políticos da(s) Danza(s); Danzas en Configuraciones estéticas; Danzas y Estudios del cuerpo, y a partir de ese encuentro nace la Asociación Nacional de Investigadores en Danza (ANDA), que es de carácter civil y de naturaleza

⁶⁸ Se puede ver en el sitio de la web <http://www.funarte.gov.br/danca/cadastro-de-danca>

científico congregando investigadores, centros e Instituciones con intención de promover, incentivar, desarrollar y divulgar investigaciones en Danza.

Los territorios de intervención en danza son innúmeros, y nosotros no podemos dejar de responsabilizarnos de escojas y decisiones. Importa a nosotros, la discusión de la valoración del área, las equidades entre los saberes, los entendimientos de los lugares formativos, las políticas educacionales, las políticas públicas, la comunicación e interacción en los ambientes educativos, los desafíos que emergen son muchos.

2.1.1. FORMACIÓN VERSUS PROFESIÓN

Es muy común en Brasil encontrar profesionales de la danza que actúan en el mercado de trabajo antes de obtener una formación académica, pues, la formación profesional puede ocurrir en los espacios formales de construcción de conocimiento, como las diversas Facultades de Danza, o en los espacios informales, como en las Escuelas de danza.

Para el Plan Sectorial (2005)⁶⁹, existen dos formas de profesionalizarse: la enseñanza formal o ilustrado (Universidad) y la enseñanza informal (cursos técnicos, academias, escuelas), atendiendo así el mercado de trabajo en el área de Danza.

⁶⁹ El Plan Sectorial de Danza es un documento creado para hacer parte del Plan Nacional de Cultura el cual sirve de base para implementar políticas públicas y promover la diversidad de la danza brasileña. Las directrices dispuestas en el Plan Sectorial de Danza se estructuran en seis grandes ejes: Gestión y Políticas Culturales; Economía y Financiamiento de la Danza; Formación en Danza y del Público; Investigación, Creación y Producción en Danza; Difusión y Circulación de Danza; Registro y Memoria de la Danza. (Brasil, 2005)

Con la necesidad de atender la demanda de nuevas profesiones en el mercado de trabajo, emana al lado de las universidades tradicionales⁷⁰ otras instituciones específicamente con propensiones para la formación profesional⁷¹. En consecuencia, el número de universidades aumenta, surgiendo los cursos no tradicionales⁷² (Santos B., 1999).

Cuestiona Santos B. que la relación entre educación y trabajo parece ser esta, una relación de correspondencia estable, entre titulación y trabajo. Todavía hubo un cambio de paradigma en relación a las relaciones de trabajo.

[...] la acelerada transformación de los procesos productivos hace con que la educación deje de ser anterior al trabajo para ser concomitante de este. La formación y el desempeño profesional se propone a fundirse en un sólo proceso productivo, siendo de eso síntomas a las exigencias de la educación permanente, de la reciclaje, de la reconversión profesional [...]. (Santos B., 1999, p. 171)

La dicotomía educación-trabajo en el campo de la danza se torna evidente cuando el profesional del área, que está insertado en el modelo contemporáneo de empleo, necesita ocupar los espacios del mercado. Así formación profesional anterior al trabajo pierde el sentido de investimento, a depender del empleo.

Explica Santos B. (1999) que anteriormente la educación era para formar el carácter, ampliar la cultura, con el tiempo pasó a ser educación para el trabajo, o sea, tener

⁷⁰ Facultades profesionales tradicionales (Derecho y Medicina). (Santos, 1999, p. 171)

⁷¹ Facultades de especialización profesional (Engeñaría, Ciencias y Tecnología, Economía, Administración) (Ibídem, Ídem)

⁷² Facultades Culturales (Letras y Ciencias Sociales). (Ibídem, Ídem)

conocimiento técnicos especializados para responder los desafíos del desarrollo tecnológico.

El trabajo que inicialmente fuera desempeño de fuerza física en el manoseo de los medios de producción pasa ser también trabajo intelectual, cualificado, producto de una formación profesional más o menos prolongada. La educación se fragmentó entre cultura general y la formación profesional y el trabajo, entre el trabajo no cualificado y el trabajo cualificado (Santos B., 1999, p. 170).

El trabajo es una actividad donde los individuos se involucran, condición natural de los seres humanos. Para Bauman (2001) el trabajo es un esfuerzo colectivo de que toda la humanidad tenía que participar. Esta condición pasa a ocupar el primero lugar entre las actividades humanas, pues es de esta forma que se definen la moral y los padrones éticos de la sociedad.

Al trabajo ya le fue atribuido virtudes y efectos benéficos, como, por ejemplo: el aumento de la riqueza y la eliminación de la miseria, "[...] para el establecimiento de la orden, para el acto histórico de poner la especie humana en el comando de su propio destino" (Bauman, 2001, p.157).

Se entiende que trabajo no combina en nada con diversión. Siendo el trabajo comprendido de esa manera, ya fue el eje de toda una vida, con la única finalidad de supervivencia, como afirma Bauman (2001) algo que deba ser muy serio, causando una separación entre trabajo y placer.

Sin embargo, el trabajo ya no es más el eje seguro para establecer proyectos de vida. Los trabajadores deben ser más ágiles, abiertos a cambios, capaces de asumir riesgos continuamente, dependiendo así cada vez menos de leyes y procedimientos formales (Sennet, 2009). En la contemporaneidad la sociedad empieza a crear una nueva orden para los trabajadores, que es la flexibilidad.

Todavía entiende Contreiras (2012, p. 21) que esa flexibilidad hace con que los "profesionales de arte se encuentran en un mercado de inseguridad y riesgos donde trabajadores flexibles deben ajustarse frecuentemente las diversas situaciones que se presentan en el amplio campo de posibilidades de actuación de estos profesionales". En ese sentido se observa que el artista de la danza segundo la Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO, 2002)⁷³ en Brasil, absorbe diversos saberes, o sea, ejerce variadas funciones, intentando así burlar la falta de estabilidad que parece ser una característica intrínseca a esta profesión.

Esta Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO) tiene por finalidad la identificación de las ocupaciones en el mercado de trabajo para fines clasificatorios junto a los registros administrativos y domiciliarios. Los efectos de uniformización pretendida por esta CBO, son de orden administrativa y no se amplían las relaciones de trabajo, con eso no objetiva reglamentar la profesión.

En este documento está la clasificación, competencias y habilidades que deben ser desarrolladas por los profesionales de las distintas áreas del mercado de trabajo. Cada

⁷³ La CBO fue instituida por el Ministerio del Trabajo y Empleo (MTE) sobre el documento nº 397 de 03 de octubre de 2002. Disponible en el enlace: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>

ocupación está organizada y descrita por familias (así llamada). Cada familia tiene un conjunto de ocupaciones similares correspondiente a un dominio de trabajo más amplio que aquél de la ocupación (Brasil, CBO, 2002).

En el caso del profesional en danza, lo mismo pertenece a la familia de los artistas de la danza, con excepción de los artistas de danzas tradicionales y populares. La descripción de los artistas de la danza en la CBO se refiere a las categorías como: asistente de coreografía, bailarín creador, intérprete, bailarín y/o bailarina, coreógrafo, dramaturgo de danza, ensayador de danza y profesor de danza.

Las habilidades descritas para este profesional son: realizar montajes coreográficas, ejecutar presentaciones públicas, preparar el cuerpo para danza, investigar movimientos, gestos e ensayar coreografías.

Como característica de trabajo de acuerdo con el documento, el artista de la danza deberá ser capaz de actuar en las áreas de creación, investigación y enseñanza. La actividad de este profesional en el mercado de trabajo es presentada como algo que acontece siempre en grupo. Para conseguir estabilidad y construir una carrera, este profesional tiene la posibilidad de ingresar en compañías de danza donde predominan los vínculos formales de trabajo. También pueden actuar en cooperativas o como autónomos, realizando producciones independientes, lo que la CBO apunta ser la situación de la grande mayoría de los profesionales. De acuerdo con este documento los profesionales se autofinancian, ejerciendo actividades como profesores o terapeutas, concomitantemente a la actuación artística en danza en las categorías descritas anteriormente.

El profesional de la danza es presentado como un modelo de profesional flexible que se inserta en una lógica emprendedora de ocupación. Así la condición del trabajo del artista de la danza apunta para un profesional que actúa en un mercado amplio y diverso, lo mismo debe estar dispuesto a adaptarse a las circunstancias, una vez que ser flexible es también ser adaptable.

En el ítem sobre la formación del profesional y experiencia para el ejercicio de la ocupación de la familia del artista en danza, no hay obligatoriedad de una escolaridad formal determinada, aunque dé la referencia al crecimiento del mercado de trabajo de las artes en general, llevando el trabajador a profesionalizarse. Todavía se torna cada vez más deseable que el profesional tenga la carrera superior en el área (Brasil, CBO, 2002).

Sin embargo los músicos y bailarines relativizan la relevancia de un diploma delante a la exigencia de exponer competencia en las performances, en audiciones, conciertos y presentaciones. Pues, para ingresar en compañías de danza, orquestas, existen los procesos selectivos, que en caso de Brasil y Francia es solicitada comprobación del dominio de desempeño artístico por medio de audiciones, frecuentemente antecedidas por grabaciones en audio o imágenes. El hecho es que en los dos países no se solicita comprobación del diploma en música o danza, así como los acudidos concursos internacionales; en realidad es el resultado del trabajo del artista que es evaluado siempre (Contreiras, 2012).

Todavía entiende Katz (2005) que para hacer danza, es necesario tener visión y noción del mundo. No basta a este profesional apenas tener conocimiento técnico de ejecución y repetición de pasos. Afirma la autora que la transformación de la sociedad ha hecho con que el profesional de danza cambié su pensamiento, entendiendo que la danza es

un todo continuo, y no un compuesto de partes. Y siendo un área de conocimiento y trabajo necesita de directrices específicas y de profesionales cualificados actuando en el mercado de trabajo.

En Brasil el Plan Sectorial de Danza (PSD)⁷⁴ tiene se preocupado con las cuestiones laboristas del profesional de la danza y apunta como obstáculos para estos profesionales los siguientes problemas: las relaciones sindicales; inadecuación de reglamentación de la profesión de danza; la forma de entrada en el mercado de trabajo; la ausencia de reglamentación para una jubilación especial; ausencia de la reglamentación para el profesor de danza; ausencia de parámetros para la enseñanza informal de danza; la insalubridad física y la peligrosidad; la falta de un plan de carrera; la falta de criterios para concursos públicos para danza y la inexistencia de un Consejo de Danza.

Lo que ocurre es que el profesional de la danza tiene una diversidad de saberes, con eso ejerce variadas funciones y así farsea la falta de estabilidad.

No obstante entiende la sociedad que "el artista es aquel que crea algo, y su creación es socialmente reconocida como arte"(Zolberg, 2006, p. 174), y segundo la autora, hay tres modos de comprender el artista: como un individuo creativo e intelectual, según la visión de la psicología; como un ser dotado y singular que vive alienado de la rutina de la vida, en la visión del esteta y como un ser social, un tipo prosaico de trabajador, el rutiner, en la visión de los sociólogos. Todavía, hay una rutina del trabajo en arte, así esa imagen case

⁷⁴ El Plan Sectorial de Danza (PND) hace parte del Plan Nacional de Cultura (PNC) y apunta directrices que reflejan la diversidad del área de danza, sus múltiples aspectos y contribuye para la consolidación de políticas públicas para la danza.

mítica del artista como un creador de inspiración divina, aquel que posee un don, se torna una paradoja y que:

[...] las relaciones de empleo en el campo de las artes se muestran efémeras y flexibles y el resultado del trabajo está lejos de ser decurrente de una creación de fuerzas misteriosas, pero son productos de un desempeño cooperativo en una acción colectiva entre los más variados trabajadores, muchos de los cuales ni son apuntados como artistas (Contreiras, 2012, p. 23).

Expone Contreiras que la categoría del artista es heterogénea y algunos profesionales trabajan en diversos ambientes y en diferentes tareas, haciendo con que almacene cargos y funciones. De esta manera corresponde lo que el mercado de trabajo impone, valiendo para atenuar las incertezas e inestabilidades de la profesión como: trabajo con contratos temporarios, bajos salarios y poca perspectiva de progresión en la carrera. Esta condición hace del artista de la danza un profesional que actúa en un mercado amplio y diverso, conforme lo descrito en la Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO, 2002).

En ese sentido en 2005 es creada la Cámara Sectorial de Danza, que tiene como objetivo establecer diagnósticos y recomendar a la FUNARTE y el Ministerio de la Cultura (MinC) líneas de acciones en la construcción de políticas públicas para el desarrollo del área de danza, reconociendo y propagando la danza como lenguaje autónomo y área específica de conocimiento. Y esta movilización ha hecho surgir el Plan Sectorial de Danza (2005).

Como ya percibido la danza se encuentra en una forma de trabajo flexible, o sea, el profesional puede actuar en espacios como: escuelas de enseñanza de primaria y

secundaria, escuelas de danza, cursos para profesionales, entre otros; teniendo la posibilidad de crear sus oportunidades de trabajo, proponiendo proyectos para la enseñanza de la danza en comunidades, escuelas que no poseen clases regulares de danza, proyectos sociales, grupos o compañías de danza independiente, performances, producir espectáculos, muestras de danza.

Es una forma de trabajo autónomo y el profesional debe tener aclarado los desafíos y riesgos que estará se sometiendo, pues en su mayoría son trabajos de cortos períodos y sin vínculo de empleo, estando a veces subordinado a patrocinios o aportes financieros de leyes estatales o municipales para manutención de artistas, grupos independientes de danza y otros instrumentos legales de fomento a la danza.

Y como explica Bauman (2001), en una vida guiada por el precepto de la flexibilidad, las estrategias y plan de vida sólo pueden ser de corto plazo.

Se resalta también que la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDBEN - 9.394/96, en su artículo 26, párrafo 2º, asegura la enseñanza del arte, especialmente en sus expresiones regionales como componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la educación primaria y secundaria, contemplando todas los lenguajes artísticos: teatro, danza, artes visuales y música. Aun la legislación explana que el profesor diplomado en las Carreras de Formación de Profesores en Artes Visuales, Danza, Música y/o Teatro es quién actuará en la educación formal, sea pública o privada.

No obstante, la Ley no está siendo cumplida como lo esperado, las escuelas aún no se adecuaran a la LDBEN/1996, mismo siendo apuntados datos investigativos como la

investigación de Contreiras (2012) que 42,81% de los profesionales investigados ejercen la profesión de profesores de danza entre escuelas particulares y públicas, escuelas de danza, proyectos sociales o facultades. Y no se sabe al cierto se la enseñanza de la danza en las escuelas está presente como componente curricular conforme la Ley señala, o se es un proyecto de la escuela como un curso extracurricular. Esto es un dato que preocupa a los profesionales del área.

2.1.1.2 LA FORMACIÓN EN DANZA ESCÉNICA EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

Por cuenta de las cualidades estético/artísticas las compañías y grupos de danza en Brasil son reconocidos nacionalmente e internacionalmente. Se entiende que eso se da por cuenta del crecimiento mismo que poco a poco, de las formaciones profesionales en el área de Danza. La formación garantiza a los artistas bailarines su formación profesional, así como la valoración y el desarrollo del área.

Molina (2008), Roberto Pereira (s/f), Strazzacappa (2006), Morandi (2006) entre otros autores, defienden que es muy positiva la inversión de la Universidad, pues amplía el conocimiento y la información estético/artístico respecto a la Danza. Se supone que el buen profesional del área debe conocer su sector de trabajo y juzgan que este papel cabe a las Universidades, o sea, garantizar una formación de calidad para los que están involucrados en esa área de conocimiento, eso vale para cualquiera área de actuación (artista bailarín, entrenadora/entrenador, directora/director).

Mismo no siendo imperativo posee formación superior para actuar en el mercado de trabajo conforme la Ley N°6533/78⁷⁵, los profesionales de la Danza Escénica en los últimos años buscan una formación más sólida y amplia por las sofisticadas exigencias del proceso productivo del área. El área de danza se legitimó así como la producción del conocimiento, la reconociendo como área autónoma. El profesional no se limita sólo a la carrera de grado, busca dar continuidad a sus estudios en máster y doctorado, pues el mercado de trabajo actual induce el profesional a tener una formación para enfrentar las incertezas y, actuar con éxito su profesión.

Sin embargo, el profesional de la danza tiene trabajos estacionales e inestables sin vínculos de empleo como apuntado en la investigación de Contreiras (2012) respecto al mercado de trabajo y perfil del profesional.

El hecho es como entiende así Contreiras (2012), el profesional en Danza Escénica se inserta en un mercado de incertezas y riesgos, actuando en un mercado flexible de

⁷⁵ El ejercicio de las profesiones de artistas y de técnico en Espectáculos de Diversiones es regulado por la Ley N°6.533, de 24 de mayo de 1978. Para efecto de esta Ley es considerado artista, el profesional que crea, interpreta o ejecuta obra de carácter cultural de cualquiera naturaleza, para efecto de exhibición pública, a través de medios de comunicación de masa o en sitios donde se realizan espectáculos de diversión pública (Brasil, 1978). No obstante, para ejercer la profesión de artista corresponde tener un registro, o sea, un documento emitido por la Junta Regional del Trabajo del Ministerio del Trabajo, teniendo validez en todo el territorio nacional. El artículo 7° de esta Ley cita las tres formas posibles de obtenerse el registro de artista: la primera forma (inciso I), obteniendo el diploma de curso superior de Director de Teatro, Coreógrafo, Profesor de Arte Dramática, u otras Carreras similares reconocidas como forma de la Ley, la segunda forma (inciso II), poseyendo diploma o certificado correspondiente a las habilitaciones profesionales de 2° Grado de Actor, Director, Escenógrafo, Técnico de sonido, u otras similares, reconocidas en la forma de la Ley, y por último (inciso III), con el atestado de capacitación profesional fornecido por lo Sindicato representativo de las categorías profesionales y, subsidiariamente, por la Federación respectiva. Todavía la Ley 6.533/78, no explicita todas las posibles actuaciones del profesional de danza, pero los incisos II y III, del artículo 7°, evidencian la posibilidad de una formación 'informal' del profesional en arte. De este modo, la formación del profesional de danza no acontece exclusivamente en la universidad, puede ocurrir en los cursos profesionales o mediante comprobación documental del Sindicato representativo de la categoría. Ver en el enlace http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6533.htm

trabajo y ocupación con empleos temporarios, independientes y estacionales, creando su espacio en el mercado y asumiendo los riesgos de la profesión.

Para Strazzacappa y Morandi (2006) la Danza Escénica está a la espera de las políticas públicas. Sin contar que en algunas ciudades brasileñas, principalmente las de pequeño porte, las Consejerías de Cultura no son apartadas de las Secretarías de Educación, y de Turismo, ellas se funden y se instituyen en una. En lo en tanto tenemos también provincias en que las Secretaría hacen un reparto de estos lenguajes incluso con Departamentos de Danza, Teatro, Artes Visuales, Arte Circense y Culturas Tradicionales (Molina, 2008).

El órgano de apoyo a las Artes es la Fundación Nacional de Arte (FUNARTE), del gobierno federal y responsable por el desarrollo de las Artes (artes visuales, música, teatro, danza y circo). Esta Fundación está vinculada al Ministerio de la Cultura y su principal objetivo es el incentivo a la producción y a la capacitación de artistas, el desarrollo de la investigación, la preservación de la memoria y la formación de público para las artes.

Para cumplir con su misión, la FUNARTE concede presupuestos y premios; mantiene programas de circulación de artistas y bienes culturales, promueve talleres, edita libros, recupera y dispone acervos, provee consultoría técnica y apoya eventos culturales en todas las provincias de Brasil y en el exterior. Las ciudades que tienen órganos vinculados al Ministerio de Cultura consiguen desarrollar mejor sus proyectos en el área de Arte.

Sin embargo, las conquistas alcanzadas hasta entonces fueron por la articulación de la clase artística, frutos de sus organizaciones políticas haciendo conexión con los distintos sectores de la sociedad.

La cartografía de la Danza Escénica en nuestro país todavía es aún pequeña, se encuentra más en danza-educación y, solamente a partir de la década de 80, según Strazzacappa y Morandi (2006) fue el periodo en que las profesoras de arte se organizaran, se articularan, tanto en lo que respecta a la educación-formal como la no-formal. La finalidad era concientizar e integrar esos profesionales.

Por muchos años el estudio de la Danza estuvo resguardado por la Escuelas municipales de bailados de teatro de los grandes centros urbanos del país, como São Paulo y Río de Janeiro. Esas Escuelas fueron creadas en las décadas de 1920 y 1940 con el objetivo de preparar artistas bailarines para las compañías de esas ciudades. Como no había espacio para todos los artistas de danza, las compañías oficiales existentes, los excedentes, o sea, los que no eran convocados, optaban en continuar enseñando danza (Aquino, 2003). Sin embargo, no había un conocimiento sistematizado en esa área, y el conocimiento instrumentalista adoptado no podría avanzar en las discusiones de sus propios problemas, aumentando así sus posibilidades de estudios sin el carácter restricto de un abordaje técnico.

Sólo en 1956 es que se tiene la primera Carrera de Formación en Danza en Brasil, esta se dio por la Universidad Federal de Bahía (UFBA), en la ciudad de Salvador, capital de la provincia. Su objetivo era formar profesionales de gran nivel técnico y artístico en Danza. Y solamente en 1984 es que se tiene la segunda Formación, en la Facultad de Artes

del Pará (FAP). En 1985, se tiene el Centro Universitario de Río de Janeiro (UniverCidade) que crea su Carrera siendo considerado el pionero en esa formación. En el mismo año la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) abre su carrera de formación, y en 1986 la Universidad Metropolitana de Santos (UNIMES). Por supuesto hay más facultades, pero estas son las pioneras.

Antes, los profesionales en danza que pretendían una formación superior hacían carreras en otras áreas (Educación Física, Fisioterapia entre otras). La posibilidad de sistematizar informaciones y generar conocimiento en el área dio condiciones para reflexionar sobre las producciones de la época. Pensar Danza en conexión con otros saberes-haceros (know how) con que los problemas encontrados se disuelvan y prosperen a partir de otros referenciales, y la Universidad es un buen campo para eso.

En Fortaleza capital de la provincia de Ceará solo en 2010 es que inicia la primera Carrera de Formación en Danza en la Universidad Federal de Ceará (UFC). Esta carrera de formación está vinculada al Instituto de Cultura de Artes (ICA) de la misma universidad. La Carrera fue una reivindicación de las entidades y personas implicadas con la Danza Escénica y:

[...] responder a las presiones emergentes cuanto a la necesidad de producción de conocimiento, en sus diferentes ramos científicos, tecnológicos, social e cultural. Esto impone a la Universidad un diálogo permanente con la sociedad, comprendiendo en qué medida hay una demanda de formación de profesionales y de recursos humanos que atiendan a un modelo de desenvolvimiento justo, colectivo y múltiple en la producción de un pensamiento contemporáneo. (UFC, Proyecto Político Pedagógico, 2010, p. 13)

CAPITULO II – LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACION DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA

Entendió la sociedad y principalmente las personas involucradas con la Danza Escénica (artistas bailarines/interpretes, productores, coreógrafas y coreógrafos) la necesidad de tenerse en la provincia, una Carrera de Formación de Profesores y Artistas en Danza con la perspectiva incluso de formar profesores para las escuelas de educación básica.

Con la obligatoriedad de la enseñanza del Arte por los organismos oficiales, empieza a tomar nuevos rumbos, pues incita una perspectiva para el área de Danza Escénica en la escuela, fundamentada en tres ejes orientadores (producción, fruición y reflexión).

En ese sentido es necesaria una carrera de formación que atienda lo que se propone la legislación vigente y la comprobada carencia de profesores cualificados en Danza en las escuelas públicas y privadas de la provincia de Ceará (UFC, PPP, 2010).

Indica también el Proyecto que de las nueve provincias del Nordeste de Brasil existentes, solo cuatro (Pernambuco, Rio Grande de Norte, Sergipe y Alagoas) tiene formación en Danza. Y el Ceará considerado una referencia internacional de producción, articulación y movilización política en danza, aun no tenía su carrera de formación superior en esa área. Paralelamente, el campo de trabajo y la demanda de profesionales cualificados se amplían en la ciudad de Fortaleza como los ya citados en el apartado que trata de la Danza escénica en la Provincia de Ceará.

Para los autores del Proyecto Político Pedagógico de la Carrera de Formación de Profesores en Danza (PPP, 2010) de la Universidad Federal de Ceará (UFC), el interés de

la Carrera es dialogar con la sociedad y apuntar caminos innovadores. Afirma entonces que:

La Carrera es una respuesta a los desafíos que ocurre del entendimiento nacional de que la danza es una frontera estratégica del desarrollo cultural; es fuente de conocimiento y área de actuación de innovación científica; es herramienta de enseñanza para todos los niveles de educación, es área estratégica para las políticas públicas de Brasil, volcada para la expansión del conocimiento y para la inclusión social, forneciendo modelos para el desarrollo de producciones y de difusión y sonidos en movimiento. (UFC, PPP, 2010, p. 16)

Y siendo la danza considerada un área de conocimiento autónoma, hay la necesidad de ampliarse. En ese sentido se reconoció la necesidad de la creación e implantación de la Carrera de Formación de Profesores y Artistas bailarines del Ceará (2010) a través del Instituto de Cultura y Arte (ICA) de la Universidad Federal de Ceará con el objetivo de:

Formar el Profesor de Danza capaz de actuar en la Educación Básica, con ética, responsabilidad y consciencia, siendo de ese modo un agente formador en el campo de la danza. En ese sentido, esta Carrera de Formación de Profesores en Danza pretende formar un artista-profesor para actuar en la Educación Infantil, Enseñanza Primaria y Secundaria, en la educación de instituciones públicas y privadas y en escuelas especializadas en Danza. (UFC, PPP, 2010, p. 18)

Teniendo así la misión de:

[...] formar artistas-profesores, con la capacidad para aclarar e intervenir profesionalmente y académicamente en el contexto de la pedagogía en danza en la Educación Básica, promoviendo el desarrollo de la educación y de enseñanza en danza, a partir de conocimientos de naturaleza artística-pedagógica, científica y cultural. (UFC, PPP, 2010, p. 20)

En ese sentido el graduado en danza deberá poseer familiaridad con los procesos históricos, en sus respectivos contextos artísticos, siendo capaz de reflexionar sobre las artes del cuerpo de manera general, allá de tener un entendimiento del concepto de arte, superando jerarquías y prejuicio (UFC, PPP, 2010).

Como se percibe la enseñanza del arte y de la danza en el país posee una historia muy reciente, (evidentemente se comparado a otros países) principalmente en la provincia de Ceará, los caminos perfilados entre el proceso de reglamentación de la enseñanza y de la formación de profesoras y profesores que actúan en ese campo de conocimiento, pasan por dificultades: desde el reconocimiento de la Danza como área autónoma, hasta la producción de conocimiento específico para esta área.

Las acciones gubernamentales que reglamentan los procesos educacionales brasileños (educación básica y superior) y sus actualizaciones en la legislación educacional, permitió una reconfiguración y transformación del escenario educativo actualizándolo. No obstante, la Danza Escénica mismo siendo apuntada y registrada como una de las formas más antiguas de la expresión del hombre (Faro, 1986; Mendes, 1987; Ossona, 1988) su validez como acción educativa solamente viene a ser refrendada en los últimos años en Brasil, después de otras lenguajes artísticas que, en el decurso de la historia, aparecen como siendo posteriores a la utilización del movimiento corporal como

acto representativo. Así, la legitimidad de la Danza Escénica en el contexto del proceso formativo es aun problemática. Reside por lo tanto en la figura del profesional que irá actuar en danza y educación el encargo de enfatizar y comprobar sus potencialidades para la educación de niñas/niños y adolescentes, justificando en ese proceso su credencial de profesor de danza. Tal realidad implica indagar quien puede impartir clases de danza en la escuela.

De acuerdo con Strazzacappa y Morandi (2006) la Ley N°5692/71 colaboró al oficializar el espacio de la enseñanza del arte en los sistemas de enseñanza brasileño a través de las Carreras de Educación Artística. Asimismo, al proponer una formación generalizada para los cuatro lenguajes abrió un hueco. Entiende las autoras que con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n° 9394/96 (LDBEN) poco se colabora en términos de medida efectiva con la entrada de la Danza Escénica en el contexto escolar, visto que el documento tan sólo sugiere la presencia de los distintos lenguajes artísticos, es decir, danza, teatro, música y artes visuales. "Se, por un lado, el cambio de la legislación presenta un avance en la formación del ciudadano, por otro, no deja aclarado cual profesional es habilitado para impartir ese componente curricular" (Strazzacappa et all, Ídem, p. 33).

A partir del momento en que la legislación contempla y (re)cualifica la danza en el ámbito educacional (enseñanza primaria y secundaria) es que empieza de hecho un proceso de instauración, y de diferentes perfiles de actuación cuyas particularidades ponen de un lado la formación del profesor y la formación del artista. Los que terminan la Carrera de Formación para Profesores es quien serían los profesionales capacitados para el desarrollo del componente curricular danza en la escuela. En lo en tanto, aunque la danza establezca

un campo específico de actuación docente, ella se encuentra interdisciplinarizándose con formas distintas de expresión artística/corporal. Los Estándares Curriculares Nacionales de Arte, por ejemplo, contemplan la interdisciplinaridad entre las Artes, siendo esta posición innovadora desde la publicación de este documento.

Y en los Estándares Curriculares de Educación Física, la danza es clasificada en el grupo de la cultura corporal de movimiento (juguetes, deporte, danza, gimnasia y luchas), estableciendo así la claridad como un contenido a ser desarrollado por el profesor sin cualquiera dimensión estético/artística.

En este sentido Darido (2005, p. 202), considera la danza como "fuente de autoconocimiento, y no como técnica acabada". En el entendimiento de la autora, entre los varios contenidos de la educación física, es posible a partir de la danza dinamizar actividades vueltas a la orientación de la exploración corporal de la alumna y/o alumno, suponiendo que "él va conocer las diversas manifestaciones bailantes [...], discutir las y atender para la creatividad de sus posibilidades del moverse corporal, transformándolas en danza" (Darido, Ídem, p. 202).

Una vez que la Danza Escénica esté presente en la escuela (enseñanza primaria y secundaria) e impartida por una profesora y/o profesor calificado en danza, el aprendizaje es distinto se comparado con una profesora y/o profesor calificado en educación física. Eso se constituye en un problema epistemológico una vez que en el área de danza el proceso de enseñanza y aprendizaje objetiva las dimensiones estético/artístico y en la educación física es el deporte.

CAPITULO II – LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACION DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA

En el caso de la enseñanza superior, la formación en danza pasó a tener do finalidades: la formación de la profesora y/o profesor y/o la formación del artista. Eso también contribuyó para el acercamiento entre la formación de la profesora y/o profesor, la enseñanza del Arte/Danza y la producción artística contemporánea. En el Informe CNE/CES nº 0195/2003 que constituye las Directrices Curriculares Nacionales para el grado en Danza, definió para las carreras de formación en Danza Escénica en Brasil dos campos de actuación distintos, relacionándolos a conocimientos específicos:

El curso de grado en Danza debe propiciar una formación profesional con dos vertientes: la primera comprometida en formar el profesional envuelto con la producción coreográfica y espectáculo de danza y la otra vuelta no sólo para el profesional que trabaja con la reproducción del conocimiento como también para el que trabaja con la enseñanza de las danzas, especialmente para portadores de necesidades especiales o aun que utiliza la danza como elemento de valoración, de alta estima y de expresión corporal, visando a integrar el individuo en la sociedad, consolidados en cada movimiento y en cada plasticidad, en la danza en educación especial, la armonía de los componentes motor, cognitivo, afectivo y emocional. (MEC/CNE, 2003, pp. 04-05)

En lo en tanto no es garantía para los que terminan la carrera de formación de profesor en Danza Escénica, su inserción en el campo laboral, mismo con la obligatoriedad de la legislación. La realidad es que en cada territorio brasileño es muy distinta, a empezar por los grados de formación.

Segundo Pereira M. y Souza J. (2014) la región geográfica que más concentra las carreras de formación en Danza Escénica es la Sudeste con dieciocho grados, siendo diez

para profesores y ocho para la formación de artistas bailarines. El mismo no se percibe en la región Norte del país, donde sólo vamos a tener tres carreras, dos para formación de profesores y una para formación de artista bailarín y a lo que pese, esta región es compuesta de siete provincias. En la región sur (con tres provincias) posee cinco grados de formación para profesores y en el Nordeste con nueve provincias posee seis grados. En la región Centro-Oeste, comprendiendo tres provincias y más un Distrito Federal, se tiene tres carreras para la formación de profesores y ninguna para la formación de artista bailarín.

En términos de institución pública la proporción que se tiene es: en la región Norte 9%; en el Nordeste 26%; en el Centro-Oeste 13%; en el Sudeste 30% y en Sur 22%. Y de entre las privadas, la proporción es de 83% en el Sudeste y 17% en el Sur (Pereira M. & Souza J., 2014).

Segundo Pereira M. y Souza J. (2014) otra problemática encontrada en la Carreras de Formación en Danza Escénica es que algunas de estas, están ubicadas en el área de la salud, o sea, funcionando en departamentos donde también ocurre la Carrera de Formación en Educación Física, como es el caso de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (UFRGS), de la Universidad Federal de Goiás (UFG), de la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA) y de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM). Los demás, están vinculados a los departamentos, sectores y núcleos de arte y/o educación. Resalta los investigadores que en el caso de la UFSM, la Carrera de Formación de Profesores en Danza Escénica está ubicada en la Facultad de Educación Física y Deporte y la Carrera de Formación de Artistas-bailarines/interpretes, pertenece al Centro de Artes y Letras, aunque las dos formaciones comparten espacios y posee algunas asignaturas en común (Pereira M. & Souza J., 2014).

Crean los autores que eso puede indicar disputas entre distintas unidades y/o facultades, reflexionando en embates de poder en el interior de las relaciones en las instituciones de enseñanza superior. Pero lo más preocupante es mantener el grado en Danza Escénica fuera de la Facultad de Artes.

Como también no tendremos una buena producción artística, que viene a reflejar en las presentaciones artísticas y así en nuestra formación, que de acuerdo con Barbosa (1991) una sociedad so es artísticamente desarrollada cuando suyas producciones artísticas son apreciadas, entendidas, valoradas por el público. Ese entendimiento solo se da cuando propiciamos situación de enseñanza aprendizaje en lo cual los individuos puedan codificar las obras.

Considerando las cuestiones acá tratadas, o sea, de la formación de ciudadanos y de artistas, que de acuerdo con el Código Brasileño de Ocupaciones (CBO) el bailarín, profesor, coreógrafa entre otros, es una profesión reglamentada, siendo así nombrada de artista de la danza. Se observó también la necesidad del conocimiento Arte/Danza cuando se trata de la enseñanza básica, una vez que esta es obligatoria en el contexto educativo y solo los profesores formados en esa área de conocimiento es que están aptos a enseñarlas.

En ese sentido se observa la necesidad de ampliar la oferta de la formación superior en Danza, sea de artistas y/o profesor, visto que esta formación es aún insuficiente, hasta misma por cuenta de la dimensión territorial de Brasil. Creemos que esa preocupación se da también en la busca de la preservación y diseminación de la danza (en su sentido amplio), de su inmenso patrimonio cultural, quizás contribuyendo en su valoración, incluso respecto a la diversidad cultural que tenemos en nuestro país.

CAPITULO II – LA DANZA ESCÉNICA Y LA FORMACION DEL CIUDADANO Y DEL ARTISTA

Añadimos también a eso la necesidad de una aproximación del conocimiento Danza Escénica en la Formación de Profesores en Educación Física una vez que este conocimiento es tratado en estas formaciones. No obstante, entendemos que ese conocimiento es de responsabilidad del profesional en Danza. Todavía el área de Educación Física lo utiliza en cuanto contenido de la misma en el contexto educativo. En ese sentido se observa la necesidad de mejor comprender la Danza Escénica pues ella es el pensamiento del cuerpo (Katz, 1994) donde hay una estética y un expresivo moverse corporal.

CAPÍTULO III - LOS ESTUDIOS INVESTIGATIVOS

3.1. DISEÑO, CONCEPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar el diseño y el proceso de investigación que se ha llevado a cabo para el desarrollo de esta Tesis. Tomando como punto de partida las relaciones entre el periodo de investigación tutelada con la elaboración del proyecto de investigación y su aplicabilidad para llegar a esta Tesis estando todo eso vinculado en la línea de investigación "Conocimiento Humano y Transferencia de Conocimiento. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, en ámbitos educativos y artísticos", del Programa de Doctorado en Artes Visuales y Educación: Un Enfoque Construccionalista.

En este sentido, nuestra investigación se ha unido a la inquietud de cuál es el lugar de la Danza Escénica en la Carrera de Educación Física en Brasil. Por lo tanto constituyéndose en el problema, pues, la Danza Escénica es una de las áreas del Arte y con Carrera de Formación propia.

Por otro lado, la Educación Física es considerada un área de la Ciencias de la Salud que estudia el movimiento humano, trayendo un cuerpo de contenidos creados y desarrollados a partir de las relaciones enlazadas entre el ser humano y la naturaleza en el proceso de desarrollo de las sociedades.

Es en este contexto que la Danza Escénica considerada como un lenguaje del cuerpo, una manifestación de la cultura corporal humana, se encuentra dentro del cuerpo de contenidos de la Educación Física. Por lo tanto, en los diseños curriculares de la Formación de Profesores en Educación Física se incorpora como una asignatura de esta formación.

Con el objetivo de comprender qué papel ocupa la Danza Escénica en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de Brasil nos utilizamos del método científico para referirnos al conjunto de procedimientos que valiéndose de los instrumentos o técnicas necesarias aborda y soluciona un problema o conjunto de problemas. En cuanto al término técnica "hace referencia al conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte; y/o como la habilidad para operar conforme a las reglas o los procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte" (Pérez Serrano, 2008, p.18).

La investigación en las Ciencias de la Educación se basa en ciertos supuestos epistemológicos que conducen a determinadas orientaciones y tradiciones investigadoras que se denominan paradigmas. Siguiendo a Pérez Serrano (2008, p.17), el paradigma se constituye en "un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas". Y en cuanto al término metodología, según Taylor y Bogdan (2006, p. 15), "designa el modo como enfocamos los problemas y buscamos las respuestas".

Cada paradigma descansa sobre ciertos supuestos que se deben comprobar en el contexto de su aplicación. Por lo tanto es adecuado seleccionar los que se acomodan mejor al fenómeno que se está investigando. Sin embargo, los métodos particulares no están necesariamente vinculados a un paradigma.

De acuerdo con Pérez Serrano (2008) basándose en Koetting (1984), los modelos de paradigmas de la investigación son: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

Partiendo de nuestro objeto de investigación optamos trabajar con el paradigma sociocrítico, que centra su interés investigativo en los procesos de transformación de las realidades sociales y procura plantear soluciones a dichas transformaciones, de lo que se deduce que el investigador parte de un interés respecto a la selección del objeto de estudio y de los resultados que pretende obtener con la investigación. Se trata, pues, de una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas, en suma, a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación.

Teniendo nuestro estudio la tarea de comprender las especificidades de los diferentes y distintos contextos de la Formación de Profesores y la trayectoria de las asignaturas del currículum, adoptamos la metodología de investigación cualitativa centrado en aspectos descriptivos que en el entendimiento de Taylor y Bogdan (2006), se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Además resalta que el estudio cualitativo:

[...] no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque necesariamente estandarizados. (Taylor & Bogdan, 2006, p. 22)

Por tratarse de Formación de Profesores y entendiendo que la educación se hace de la interacción entre los individuos y el mundo y, que el fenómeno educativo se sitúa en el contexto social y "por su vez insertado en una realidad histórica que sufre toda una serie de determinaciones" (Ludke & André, 2012, p. 5).

Optamos entonces por la investigación cualitativa en educación, porque regularmente estudia la calidad de actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en determinadas situaciones o problemas pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad. Según Ludke y André (2012, p. 5) "el desafío de la investigación en educación es intentar captar la realidad compleja y dinámica de su objeto de estudio, en suya realización histórica".

La investigación cualitativa no empieza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar, el investigador suele conocer el campo a estudiar y, se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación direccionada, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable y si está en el campo del objeto de estudio. La investigación cualitativa se esfuerza por comprender cómo funcionan todas las partes juntas para formar un todo (Pérez Serrano, 2008).

Observando que el método de estudio de caso es parte de la metodología cualitativa y que este ha contribuido para la formación científica de los profesionales docentes o paradocentes en las relaciones laborales y sociales y en la investigación educativa, optamos así por él. Por lo tanto considerando el objeto empírico de la Tesis que fue la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA, el estudio de caso se mostró más adecuado y coherente como método para atender al objetivo de comprender cuál es el papel de la Danza Escénica en tal Carrera.

El estudio de caso sirve para propósitos exploratorios, descriptivos y explicativos (Yin, 1989). Es "un examen, un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social" (Pérez Serrano, 2008, p. 80).

Entiende Costa R. (2007, p. 175), que en el caso de la investigación educativa el estudio de caso puede ser:

[...] descriptivo, evaluativo una vez que en proceso de descripción del mismo se hace una descripción del caso, se lo interpreta y al mismo tiempo se lo evalúa manteniendo una postura dialéctica, la cual se parte de una unidad, se teoriza acerca de esa unidad y se remite a ella otra vez con más aportes teóricos y otras dimensiones prácticas.

El estudio de caso es el análisis de una situación real, que implica algún problema específico. Se evitan juicios de valor en su presentación. Siendo así, tenemos que centrarnos en la finalidad de este método que pretende conocer en profundidad un sujeto, o grupo de sujetos, un contexto o una institución.

Podríamos afirmar, por lo tanto, que: "El caso es algo específico, complejo en funcionamiento" (Stake, 1999, p. 16).

El estudio de caso es un método que alcanza desde la lógica del planteamiento, de las técnicas de la recopilación de datos y de los abordajes específicos al análisis de los mismos. Consideramos entonces que el método de estudio de caso nos permitió analizar en profundidad el objeto de estudio tanto teórico cuanto empírico, al mismo tiempo en que propone cambios cualitativos para superar los problemas teórico/práctico en el contexto de análisis. En el ámbito de la investigación cualitativa el estudio de caso permite a nosotros

trabajar con algunas estrategias de recopilación de datos tales como: la entrevista, la historia de vida y el análisis documental.

Elegimos entonces como técnica de recogida de datos el análisis documental, ya que creíamos que los documentos de la institución analizada (Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA), revelasen las bases conceptuales, teóricas y metodológicas que justificasen la inserción de la Danza Escénica en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en Brasil y específicamente en la Universidad Regional de Cariri – URCA. Otro criterio para elegir el análisis documental, fue la existencia de reglamentación del Ministerio de Educación para aperturas y funcionamiento de las Carreras de Formación de Profesores en Brasil. Estando esta técnica considerada como:

[...] una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos. Pretende obtener informaciones útiles y necesarias para dar respuestas a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación, como confirmar una hipótesis, categorizar un conjunto de eventos, reconstruir acontecimientos, contrastar y validar la información. (Del Rincón, 1995, p. 341)

Son instrumentos importantes para obtener información retrospectiva y por eso entendemos que la misma respondía a las cuestiones planteadas en la investigación.

Para este trabajo investigativo fue necesario determinar qué periodo de la Carrera en estudio íbamos a analizar, en ese sentido determinamos el periodo recorrido entre 2003 (inicio de esta Carrera de Formación) hasta 2010 (periodo en que empecé la investigación tutelada), permitiendo así un parámetro, una temporalización.

3.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE LA TESIS

Problematizamos así nuestra investigación en los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuál lugar de la Danza Escénica en la Formación de Profesores de Educación Física?
2. ¿Qué implicaciones trae la Danza Escénica para esta Formación? y ¿cuáles los límites existentes?
3. ¿En qué la Danza Escénica como conocimiento dialoga con otros campos del conocimiento de la Formación docente?

Estando la Danza Escénica como un contenido presente en los planes curriculares de las Carreras de Formación de Profesores en Educación Física desde de la creación de la 'Escuela de Nacional de Educación Física y Deporte' en Brasil bajo el Decreto-Ley Nº1.212 de abril de 1939 y, que hasta hoy esa asignatura permanece en los currículum de estas Carreras, hubo la necesidad de comprender por qué la danza está insertada en los planes curriculares de los grados en Educación Física en Brasil, visto que ella es un área de conocimiento del Arte y tiene su propia Carrera a partir de 1956 en la Universidad Federal de Bahia – (UFBA/Bahia/Brasil). En ese sentido el objetivo de la Tesis fue investigar por qué en el plan curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA - Ceará/Brasil, objeto empírico de la investigación, se encuentra la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas. Se pretendió analizar cuál el papel de esa asignatura y porqué así es nombrada, ya que en los

reglamentos legales que definen los planes curriculares para tal Carrera, indica el contenido 'Danza'.

Para la consecución del objetivo definimos como tema de investigación la Formación de Profesor, y como objeto de estudio, la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA/Ceará/Brasil). Siendo esta elegida por ser donde ejerzo la docencia impartiendo la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas y, así poder analizar a partir de mi práctica, los objetivos que trazamos para este estudio.

Lo objetivos específicos de la investigación se constituyeran en:

1. Analizar la concepción curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA);
2. Identificar el porqué de la nomenclatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas y las contradicciones existentes con la Danza Escénica como un área del conocimiento y sus implicaciones para la concepción curricular en la Formación de Profesores en Educación Física;
3. Identificar la contribución de la Danza Escénica en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) a partir del estudio del Proyecto Político Pedagógico (PPP).

3.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se realiza una investigación cualitativa se suele operar un esquema de acción previamente determinado, pero teniendo en cuenta, algunas decisiones se toman sobre la marcha en función de lo que se va encontrando, de las dificultades e imprevistos.

El proceso de coleta y de análisis de datos cualitativos es sistemático y ordenado, aunque no por ello rígido aunque obedece a un plan, considerándose intelectualmente artesanal y de carácter interactivo pues se exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso, no considerándose esta etapa como un estado final por su carácter cíclico (Pérez Serrano, 2008).

La práctica de la investigación ni siempre se sigue un camino lineal, continuo, sino que avanza y retrocede, se inicia una búsqueda en un sentido y, luego en otro a veces opuesto. Con eso no se quiere desconocer que en un trabajo científico se dan esas etapas sino que con esas observaciones se quiere acentuar el hecho de que en la realidad la investigación no sigue modelos ni esquemas rígidos y no hay una forma mecánica de realizarla.

Para el mejor desarrollo de la investigación nos basamos en el esquema apuntado por Pérez Serrano (2008) y Taylor y Bogdan (2006) que clasifican las etapas para realización del estudio de caso en tres:

- a) la etapa inicial – donde se busca familiarizar con la naturaleza y el ámbito del área objeto de estudio, ocurriendo la familiarización con el locus de la investigación. El contacto directo con el locus investigativo lleva al planteamiento del problema, que originalmente surge como inquietud

personal y profesional de la investigadora por su condición de profesora con la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas

- b) la segunda etapa – supone una continua obtención de datos a través de diferentes medios.
- c) la tercera etapa – hace referencia al análisis de los datos que comienza a recoger e ir haciendo los primeros análisis provisionales. Esta etapa se caracteriza por la interpretación de los resultados de acuerdo con los objetivos de la investigación. Los análisis realizados deberán ser comprobados de acuerdo con las interferencias producidas (sociales y/o educativas) para coordinar la informaciones habrá la necesidad de una continua interacción entre la conceptualización y la observación entre todas las etapas (Pérez Serrano, 2008).

Ese proceso de análisis es un ir y volver hacia el principio reconstruyéndolo a medida que se van obteniendo más datos. El propósito es ampliar la información y la interpretación de los datos.

3.3.1. LA RECOGIDA DE DATOS - EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN

La recogida de datos de la tesis siguió los procedimientos establecidos por el Estudio de Caso y consistió en dos momentos imbricados entre sí. El primero, fue la entrada en el campo investigativo, la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad Regional de Cariri – URCA. Por campo investigativo "se comprende el lugar, local, territorio o comunidad donde se aplicaron las técnicas e instrumentos de recopilación de

los datos e informaciones pertinentes a los objetivos de la investigación" (Costa R., 2007, p. 176).

El según que dependía del primer fue buscar los documentos que serían examinados a la luz del Análisis Documental. Volver a la Facultad para recogida de los datos se constituyó en un momento muy especial para la investigación y la investigadora pues el alejamiento de la Facultad y del Departamento de Educación Física por casi dos años y ahora tomando para mí una postura investigadora con objetividad y centrado en la investigación.

En agosto de 2011 empezamos el trabajo de campo presentando para el Departamento de Educación Física un informe sobre la investigación y una solicitud de documentos que serían analizados. En esta etapa se pretendía realizar un sondeo de los documentos acerca de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física y a partir de los mismos identificar otros documentos que serían fundamentales para la comprensión del objeto de investigación.

Para cada documento recogido adoptábamos los siguientes procedimientos: a) pre-análisis con la lectura general, primer acercamiento a los documentos; b) organización de los documentos; c) delimitación del corpus de intereses de la investigación.

En la fase de pre-análisis nos centramos en los siguientes documentos: Proyecto de Implantación (2000), Proyecto Político Pedagógico (2010).

Después de las fases de pre-análisis y organización, procedimos con la fase de delimitación del corpus de intereses de la investigación. En esta fase se fue observando que los documentos hacían referencia a otros documentos, por lo tanto, era necesario buscarlos y analizarlos.

El Proyecto de Implantación hacía referencia a la Ley N°11. 191 de 09/06/1986; al Oficio N°280/89 GR⁷⁶ (URCA); a la Carta de Juazeiro del Norte; a la Ordenanza N°101 – A/96 – GR (URCA); a la Ordenanza del Gabinete del Rector - GR N°050/99 (URCA); a la Ordenanza del Gabinete del Rector - GR N°069/99 – GR (URCA), al Plan Estratégico de la URCA – 1993/2002; a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N°9.394/96; a la Constitución Federal de Brasil; a las Directrices Curriculares para los grados en Educación Física; al Informe CNE/CP⁷⁷ N°298/62 (ya extinto); a la Resolución CFE N°69/69 (ya extinto); al Informe N°215/87 (ya extinto); a la Resolución N°003/87 (ya extinto); a las contribuciones de la Comisión de Especialistas para la Enseñanza de la Educación Física – COESP – SESU/MEC; la Propuesta de Reestructuración del Diseño Curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Valle de Acaraú⁷⁸, el Informe de Investigación de la Prof^a Dra. Celi Zulke Taffarel.

El Proyecto Político Pedagógico hacía referencia a los mismos documentos del Proyecto de Implantación todavía añade aún más la Ordenanza N°80/2003 – GR/URCA; las Resoluciones CNE/CP N°01/2002 y 02/2002; los Informes CNE N°27/2001, 28/2001 y

⁷⁶ GR – Gabinete del Rector

⁷⁷ CNE/CP se refiere a la sigla - Consejo Nacional de Educación/Consejo Pleno.

⁷⁸ La Universidad Valle de Acaraú – UVA está en la provincia de Ceará, ciudad de Sobral, siendo considerada una de las principales ciudades de la provincia, a una distancia aproximada de 527km de la ciudad de Crato. Esta Universidad tuvo su Carrera de Formación de Profesores en Educación Física aprobada en 1986, bien antes de la Carrera de Educación Física de la URCA. Con ese histórico le fue solicitado el plan curricular, pues a pesar de ser una Universidad pública estadual, en ese sentido perteneciente a la misma provincia, ya teniendo una historia en esa Formación, podría con eso basar el Diseño Curricular de Carrera de la Universidad Regional del Cariri (URCA).

09/2001, que tratan de la formación de profesores para la educación básica y la Resolución CN/CP N°07/2004 e Informe CNE/CP N°158/2003, que reglamenta la formación profesional específica de la Educación Física, a la Resolución N°005/2003 GR/URCA y a la Resolución N°003/2003 – COSUNI/URCA; a la Ordenanza N°016/2003 – GR/URCA y por fin la Resolución N°006/2003 – GR/URCA.

Es importante aclarar que ni todos estos documentos estaban disponibles en el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad Regional de Cariri – URCA. Entonces, dado su importancia ya que fueron utilizados para la elaboración de los Proyectos de Implantación y Político Pedagógico de la Carrera de Formación de Profesores de Educación Física consideramos esenciales para la investigación.

En el caso del Informe de Investigación de la Prof^a Dra. Celi Zulke Taffarel y la Propuesta Curricular de la Carrera de Educación Física de la Universidad Valle de Acaraú⁷⁹, los tenía en manos, pues había participado del proceso de implantación de la Carrera. Cuanto a algunas Resoluciones, Informes y Leyes acudí a la internet recurso que contamos hoy para diversas finalidades, incluso las investigaciones.

Cabe resaltar que algunos documentos como Informes, Resoluciones, citados tanto en el Proyecto de Implantación y Político Pedagógico no estaban más vigentes, es decir, no tenían más validez por cuenta de nueva reglamentación encontrarse en vigor, todavía los mismos fueran utilizados y mencionados cuando de la redacción del Proyecto de

⁷⁹ Enlace www.mec.gov.br que se refiere a todo y cualquier documento de interés de la educación brasileña del período de 1996 hasta el corriente año.

Implantación de la Carrera y el Proyecto Político Pedagógico. En ese sentido no profundizamos en sus análisis una vez que los mismos ya no atendían a las cuestiones actuales en análisis.

Conocer los documentos sobre el problema que se está desarrollando es una de las primeras tareas del investigador; por eso una fase fundamental en toda investigación es el análisis de los documentos referentes al tema estudiado (Noguero, 2009). Entiende el autor que clasificar los documentos es una tarea difícil dada su abundancia y heterogeneidad.

Aun en la fase de pre-análisis el número de documentos fue ampliándose y llegamos a trabajar con treinta dos (32) documentos oficiales:

Al largo del trabajo de campo para la recogida de datos y siguiendo con el análisis documental adoptamos como modelo organizativo y de clasificación de los documentos la siguiente codificación:

1. Documentos que se refieren al ámbito Federal, Estadual y Municipal:

Doc_{A1} – Constitución Federal

Doc_{A2} – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

Doc_{A3} – Informe CFE – nº 298/62

Doc_{A4} – Informe CFE nº 69/69

Doc_{A5} – Informe nº 215/87

Doc_{A6} – Resolución CFE nº 003/87

Doc_{A7} – Informe CNE/CP nº 27/2001

Doc_{A8} – Informe CNE/CP nº 28/2001

Doc A₉ – Informe CNE/CP n° 09/2001

Doc A₁₀ – Informe CNE/CES n° 138/2002

Doc A₁₁ – Resolución CNE/CP n° 01/2002

Doc A₁₂ – Resolución CNE/CP n° 02/2002

Doc A₁₃ – Resolución CNE/CP n° 03/2004

Doc A₁₄ – Resolución CNE/CP n° 07/2004

2. Documentos que se refieren a Universidad Regional de Cariri:

Doc B₁ – Proyecto de Implantación

Doc B₂ – Proyecto Político Pedagógico

Doc B₃ – Plan Estratégico de la URCA

Doc B₄ – Oficio n° 280/89 – GR/URCA

Doc B₅ – Ordenanza n° 050/99 – GR/URCA

Doc B₆ – Ordenanza n° 060/99 – GR/URCA

Doc B₇ – Ordenanza n° 080/2003 – GR/URCA

Doc B₈ – Resolución n° 005/2003 – CEPE/URCA

Doc B₉ – Resolución n° 003/2003 – CONSUNI/URCA

Doc B₁₀ – Ordenanza n° 016/2003 – GR/URCA

Doc B₁₁ – Resolución n° 006/2003 – GR/URCA

3. Otros Documentos

Doc C₁ – Ley 11.191 de 09/06/1986 – URCA

Doc C₂ – Carta de Juazeiro

Doc C₃ – Contribuciones del COESP

Doc C₄ – Informe de Celi Taffarel

Doc _{C5} – Propuesta del Diseño Curricular de la Carrera de Educación Física de la UVA

Doc _{C6} – Diseño Curricular de la Carrera de Educación Física de la URCA

Doc _{C7} – Descriptor de la asignatura Danza – URCA/2003

Doc _{C8} – Descriptor de la asignatura Danza – UVA/1998

Doc _{C9} – Plan Curricular de la Carrera de Educación Física (URCA)

En los Proyectos de Implantación y Político Pedagógico estaban incorporados documentos que fundamentan la apertura de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en Brasil, así como, documentos de la propia Universidad Regional de Cariri – URCA (Plan Estratégico, Resoluciones, Informes, Ordenanzas, entre otros), que ya indicaban la Formación en Educación Física en tal Universidad. Para una mejor comprensión del investigador estos documentos fueran organizados por agrupamientos de acuerdo con sus temas, ideas. De esa forma nos utilizamos de códigos para mejor identificar los temas en los documentos analizados.

El análisis de los documentos (segunda fase/etapa) fue orientada por el objetivo del estudio, o sea, encontrar en los mismos las justificativas para la presencia de la Danza Escénica como conocimiento y asignatura, así como, que representa la misma en la Carrera de Formación de Profesores de Educación de Física de la Universidad Regional de Cariri. Una vez percibiendo que ni todos los documentos presentaban lo que se pretendía investigar, se procedió con una nueva selección de los mismos con el objetivo de llegar lo más cerca posible del objetivo del estudio.

En ese sentido, fueron seleccionados los documentos que más tenían relación con el objetivo y se profundizó el análisis. A lo largo de la lectura se fueron identificando algunas evidencias en el texto que permitieron reflexionar sobre la comprensión presentada respecto a la Danza en la Carrera de Educación Física.

Segunda selección de los documentos:

1. Proyecto de Implantación de la Carrera de Formación de Profesores de Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA/2000);
2. Proyecto Político Pedagógico de la Carrera de Formación de Profesores de Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA/2010);
3. Diseño Curricular de la Carrera de Formación de Profesores de Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA/2003-2010);
4. Descriptor de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas (2003-2010);

Entendemos que los Proyectos de Implantación y Político Pedagógico son dos documentos importantes en el proceso de constitución de una Carrera. El Proyecto Político Pedagógico es un documento que se certifica de la reglamentación oficial y la misma por su vez, le proporciona sustentación legal. Partiendo de ese principio se observa que la actual educación brasileña se basa en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N°9394/96 (LDBEN), que instituye la enseñanza en nivel superior y los componentes curriculares de la enseñanza básica, para los cuales exige la formación específica.

En ese sentido la legislación de enseñanza se caracteriza como una reglamentación jurídica específica, y esas reglamentaciones se relacionan con otras reglamentaciones anteriores o posteriores a ellas (Faria Filho, 1998).

Entiende el autor que la legislación es una fuente de investigación y un lenguaje, una práctica social presente en la sociedad, "[...] se hace necesario entender la reglamentación 'como espacio', objeto y objetivo de luchas políticas" (Farias Filho, 1998, p.92).

La formación de profesores para la educación básica está reglamentada por la Resolución CNE/CP N°01/2002, la cual instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Enseñanza Primaria y Secundaria en nivel superior. La Carreras en Educación Física tiene en la Resolución CNE/CES N°07/2004 instituidas las Directrices Curriculares Nacionales para los Grados en Educación Física, en nivel superior. Las carreras de Formación en Danza tiene en la Resolución CNE/CES N°03/2004 establecidas las Directrices Curriculares Nacionales para los Grados en Danza.

Uno de los ejemplos que se puede tener es la reglamentación de la LDBEN y de las Directrices de las áreas y los proyectos curriculares de los grados en la Universidades.

Normalmente, la reglamentación y los documentos producidos a partir de la misma son entendidos como expresión ideológica de una clase que detiene el poder. Mismo reconociendo que eso realmente se aclara en la constitución social de documentos públicos, es importante destacar, así como entiende Farias Filho (1998), que ellos traen más que eso.

En ese sentido los Proyectos de Implantación y Político Pedagógico de la Carrera de Educación Física de la URCA analizados, son enlazados por ese entendimiento, son documentos de esta investigación.

En esos Proyectos están expresos los debates y acometidos de los profesores que los producirán, de los invitados que participaran con su ideas/opiniones/experiencias, de las concepciones de conocimiento, de la reglamentación, de los expertos, delimitando así los sentidos y significados de cada uno en el proceso de formación de profesores. Ellos expresan un campo de expresión y construcción de relaciones y luchas sociales que van se consolidando al largo de las discusiones del área, desde su justificativa por una Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en la región de Cariri cearense, hasta su efectucción en la Carrera.

A partir del análisis de los documentos seleccionados, privilegiamos una discusión más puntual de los textos (tercera etapa/fase). Eso consistió en dos direcciones y acciones simultáneas y complementarias: descripción de las informaciones presentes de los documentos analizados y el análisis final de los datos en forma de síntesis.

Resalto por fin, que el Proyecto de Implantación, Proyecto Político Pedagógico, Descriptor y Programa de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas de la Facultad de Educación Física de la URCA, fueron los que de hecho encontramos las evidencias del papel de la Danza Escénica en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física. Cuanto a la reglamentación pertinente (que resguarda la apertura de Carrera de Formación de Profesores y a lo cual son sometidas) y una vez estando estos reglamentos representadas en el Proyecto de Implantación y en el Proyecto Político

Pedagógico de la Carrera, nada de fundamental se encontró para que aclarase lo pretendido en este estudio, o sea, cual el papel de Danza en la Formación del Profesor de Educación Física.

3.4. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS – LA CULTURAL CORPORAL DEL MOVIMIENTO HUMANO COMO RESPUESTA.

Por un largo período la aptitud física fue el criterio fundamental en la Educación Física, no solo para la selección de los contenidos, de la organización/sistematización y realización de la evaluación; teniendo entonces el cuerpo una visión eminentemente biológica, o sea, el cuerpo y su actividad física eran entendidos como dimensiones de la naturaleza (Bracht, 2010).

En ese sentido, la definición del objeto de estudio de la Educación Física estaba relacionada con la función o con el papel social a ella atribuida, o sea, su papel era contribuir para el desarrollo de la aptitud física, perteneciendo así al plan del conocimiento de las asignaturas científicas del ámbito de la biología, de las ciencias biológicas/salud, no permitiendo entonces ver el objeto como una construcción social e histórica, y sino como elemento natural y universal, por lo tanto, no histórico, neutro políticamente/ideológicamente (Bracht, 1996).

Estando nuestro trabajo de investigación sobre la égida de una concepción crítica, orientado también por una formación de profesores que se preocupa por formar a un docente capaz de construir un proceso de transformación y reconstrucción social, procurando generar estrategias emancipatorias, reflexivas y críticas; vislumbramos

entonces una perspectiva, un objeto de estudio de la Educación Física para el análisis de los datos de esta investigación, en su caso, la cultura corporal del movimiento. Se resalta de principio que en esta perspectiva las actividades humanas son las mismas presentes en las otras concepciones, todavía las expresiones que son utilizadas para su denominación revelan allá de una diferencia terminológica, "diferencias y consecuencias substanciales en el plan pedagógico, pues el objeto de una práctica pedagógica es una construcción y no una dimensión inerte de la realidad para el cual presupuestos teóricos son fundantes y/o constitutivos" (Bracht, 1996, p. 24).

Entiende el autor que no es posible disgregar el fenómeno del discurso, de la teoría que lo construye en cuanto objeto pedagógico.

En esa perspectiva (cultura corporal del movimiento humano), el moverse es entendido como una forma de comunicación con el mundo que es constituyente y constructora de cultura, pero también viabilizado por ella y en cuanto cultura, habita el mundo del simbólico. Y en el caso de las concepciones que se basaban o se basan en construir un cuerpo natural que se somete al entendimiento dominante de nuestra corporeidad, el cuerpo no es sujeto de cultura y productor de cultura, él sufre cultura.

La naturalización del objeto de la Educación Física por otro lado, sea ubicando en el plan del biológico o del psicológico, quita de él el carácter histórico y con eso su marca social, pues, el que cualifica el movimiento humano es el sentido/significado del moverse. "Sentido/significado mediado simbólicamente y que lo ponen en el plan de la cultura" (Bracht, 1996, p. 24), resalta aún el autor que para

[...] el análisis cultural como el estudio de formas simbólicas, debe considerar los contextos y procesos específicos y socialmente estructurados dentro y por medio de los cuales, esas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas. Por lo tanto, el moverse y mismo el cuerpo humano necesitan ser entendidos e estudiados como una compleja estructura social de sentido y significado, en contextos y procesos socio-históricos específicos.

El concepto de cultura propuesto en esa perspectiva (cultura corporal de movimiento) es al hecho de que ella es una categoría clave para el emprendimiento educativo de una manera general, pues entiende Bracht (1995, p. 25) que "la relación entre cultura y educación es orgánica".

Resalto acá que la cultura corporal de movimiento propuesta por el autor es en defensa de la Educación Física en cuanto practica pedagógica del saber escolar, pues entiende el autor que los saberes transmitidos por la escuela proviene de asignaturas científicas o de saberes de carácter teórico-conceptual, que en el caso de la Educación Física confirma en un doble carácter, o sea, "ser un saber que se traduce en uno saber-hacer, en uno realizar corporal; ser un saber sobre este realizar corporal" (Bracht, Ídem, p. 25). Que en el caso de la actividad física como objeto de la Educación Física, la ambigüedad era solucionada a favor de la dimensión práctica o del hacer corporal. Este hacer corporal es que resultaba sobre la totalidad del ser humano, esta perspectiva se queda vuelta para la educación **do** o **por el movimiento**, o los dos. Y en caso de la cultura corporal de movimiento, la cuestión del saber sobre el moverse del hombre es incorporado en cuanto saber a ser traspasado.

No estamos acá a defender la educación física en cuanto práctica pedagógica de la escuela y sino de su campo académico/científico, todavía la Educación Física "es un saber y una tarea pedagógica cuya transmisión/tematización y/o realización, sería atribución de este espacio pedagógico, que llamamos de Educación Física" (Bracht, 1995, p. 23).

Entonces convenimos con el término y entendimiento sobre la cultura corporal de movimiento, pues entendemos que el cuerpo no huye de las influencias culturales, pues él es el medio de expresión fundamental del ser humano, no hay por lo tanto posibilidad de existencia de una dimensión física aislada de su totalidad. Comprendemos que el desarrollo humano puede ser semejante en algunos aspectos, no obstante, la manera con que él se desarrolla por supuesto es distinta, por cuenta de varios factores determinantes.

Entiende Geertz (1994) que el hombre a través de la cultura adquirió la capacidad de ser el constructor de su propia historia, desde la utilización de herramientas, del convivio social, del lenguaje y de otras formas más complejas de significar el hacer humano. El convivio entre los pueblos fue tejiendo una teja de significados que fueran ganando densidad al largo de la historia de la humanidad, y estos significados están en constante proceso de re-significación.

Afirma el autor que para entender lo que es escultura, y como ella influencia las acciones de un determinado grupo, es necesario identificar y percibir como las personas son, como se relacionan, como actúan e interaccionan, se tiene que sumergir en el significado de las acciones desarrolladas por los individuos en sus sociedades. Entiende aún el autor que las relaciones entre los factores biológico, psicológico social y cultural de

la vida humana están en constante sintonía, no siendo posible analizar un, sin la influencia del otro.

Teniendo nosotros estos entendimientos y percibiendo que la perspectiva de la 'cultura corporal de movimiento' se adecuaba a estos entendimientos optamos así por ella para analizar los datos de la investigación.

**CAPÍTULO IV - LA DANZA ESCÉNICA COMO
CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACIÓN
DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA**

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

En ese capítulo haremos referencia al análisis e interpretación de los documentos.

El objetivo de la interpretación fue buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su relación con otros conocimientos disponibles. Ambos propósitos, por supuesto, presiden la totalidad del proceso de investigación, todas las fases precedentes han sido tomadas y ordenadas para hacer posible la realización de estos dos últimos momentos. El análisis de esta investigación es de forma descriptiva y de correlación en donde se analiza cada documento y la relación con nuestro centro de interés, cual el papel de la Danza Escénica en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri, el cual generó ese estudio.

4.1. LA TRAYECTORIA DE LA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD REGIONAL DE CARIRI - URCA

Antes de particularizar nuestro estudio, realizaremos una breve descripción donde está insertada la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas. Para realizar esta contextualización aportaremos datos de interés para la investigación partiendo del Departamento de Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA), y así concretar sobre el papel y objetivo de tal asignatura.

La Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) está vinculada a la Facultad de las Ciencias Biológicas y de la Salud con las Carreras de Enfermería, Ciencias Biológicas y Educación Física. Hay que

resaltar que aunque pertenezca a las Ciencias de la Salud sus principios están volcados para las Ciencias de la Educación.

La Universidad Regional de Cariri⁸⁰ está ubicada en una región que se puede considerar de grande desarrollo y diversidad cultural. Su principal ciudad es Juazeiro del Norte, aunque en términos de extensión territorial es la menor ciudad, pero el más poblado y Crato el más grande en extensión.

El desarrollo de Cariri está relacionado a la historia de Juazeiro del Norte, cuya repercusión tiene impacto directo en toda la región. Su cultura y la economía viven en función de la religiosidad, alrededor de la figura de Padre Cícero Romão Batista⁸¹. En ese sentido, la ciudad es considerada uno de los grandes centros de religiosidad popular de Latino América, atrayendo a millones de peregrinos todos los años. Muchos de ellos se instalan con vivienda fija, lo que torna la población de la región más grande y más multicultural. No obstante, el impulso generado por el turismo religioso en la economía local ha demostrado en la región un gran desarrollo económico y social, lo que se refleja en los sectores de la industria, del comercio, del turismo, de la construcción civil, de la educación básica y superior con universidades públicas y privadas, así como el área de Educación Física con apertura de espacios para las prácticas de las actividades físicas.

⁸⁰ La denominación Cariri tiene origen en sus primeros habitantes, los indios *Kariris*, que vivieron en estas tierras durante los siglos XVI y XVII (Caryri, 2001).

⁸¹ Padre Cícero es conocido por el milagro de la hostia, que se convirtió en sangre en la boca de la Beata María de Araújo. Ese hecho hizo con que la ciudad tuviera mayor visibilidad, principalmente por el nordeste brasileño, siendo la ciudad de Juazeiro del Norte considerada como una tierra sagrada y, por eso, el objeto de las romerías. El Padre Cícero trabajó por las causas sociales, incluso fue el primer alcalde de Juazeiro del Norte cuando esta pasó a ser ciudad en 1919; fue también Diputado Federal y Vice-gobernador de la provincia. Por cuenta de su participación en la política fue apartado del clero. Y en el punto más alto de Juazeiro del Norte, llamado 'colina del Huerto' está su estatua, que mide 27 de altura.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

El flujo de personas ofrece a la cultura local la oportunidad de creación de diversos establecimientos de preservación de la memoria, como museos y bibliotecas y, pueden socializar el intercambio de informaciones, tornando global la cultura local de la región. En ese sentido, Hall (1997, p. 1) entiende que:

Los seres humanos son seres interpretativos, instituidores de sentido. La acción social es significativa tanto para aquellos que la practican como para los que la observan: no en sí misma, pero en razón de los muchos y variados sistemas de significado que los seres humanos utilizan para definir lo que significan las cosas y para codificar, organizar y regular su conducta unos con relación a los otros. Estos sistemas o códigos de significado dan sentido a nuestras acciones. Ellos nos permiten interpretar significativamente las acciones de otros. Todo eso entendido como un conjunto que constituye nuestra cultura. Esa constitución contribuye para asegurar que toda acción social es cultural y que todas las prácticas sociales expresan o comunican un significado y en este sentido, son prácticas de significación.

El significado surge a partir de los juegos de lenguaje y de los sistemas de clasificación en los cuales las cosas están insertadas. La Región de Cariri tiene su caracterización, sus códigos que se representan a través de sus culturas y sus formas de identificación. Nuestras identidades son sedimentadas con el paso del tiempo, vamos adoptando las cosas que nos circundan por las circunstancias, por los sentimientos, por la historia y la experiencia, eso a nivel individual, sin embargo son formadas culturalmente (Hall, 1997).

Esas aprehensiones que se dan a principio individualmente con el tiempo generan acciones en grupos, pues como seres que somos, nos socializamos, vivimos en comunidad,

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

con eso instauramos nuestros códigos, nuestros significados, nuestras expresiones, nuestra forma de hablar, de caminar, nuestras costumbres. Así la comunidad pasa a adoptar otras costumbres, otras formas de vivir por cuenta de la dinámica del propio mundo, del tiempo/periodo, y hoy todavía más vivimos en la era inter (Barbosa, 2008).

Por cuenta de ese dinamismo, de esa inserción e intercambio cultural entre las distintas provincias, ciudades, pueblos y personas, el desarrollo pasa a ser una cosa común, ordinaria, probable entre los lugares, las ciudades. En nuestra región no sería diferente; las Facultades, las Universidades que allí fueron instituidas empezaron a partir de la necesidad, la necesidad de socializar el conocimiento, de construir otras interpretaciones y cualificar las personas.

Hoy están presentes en nuestra región dos Universidades públicas: la Universidad Federal de Cariri (UFCA) y la Universidad Regional de Cariri (URCA), siendo la última la más antigua (creada en 1986), además están las Facultades con sus innumerables Carreras.

La URCA es una Institución de Enseñanza Superior (IES) de investigación en todas las áreas del conocimiento. Y desde su creación⁸² ya constaba en su Plan Estratégico la Formación de Profesores en Educación Física, pero tan sólo en 2003 es que se logra su aprobación.

⁸² La URCA fue creada por la Ley Estadual N°11.191 de 09 de junio de 1986, como Autarquía especial vinculada a la Secretaría de Educación del Estado de Ceará. Su funcionamiento fue autorizado por el Decreto Presidencial N°94.016, de 11 de febrero de 1987, habiendo sido instalada oficialmente en 7 de marzo de 1987. En marzo de 1993, con la creación de la Secretaría de la Ciencia y Tecnología de Ceará - SECITECE, a través de la Ley n° 12077, la URCA pasó a componer esta Secretaría de Estado. Está regida por la legislación estadual pertinente, Estatuto, Regimiento General y Resoluciones de sus colegiados superiores. Posee instalaciones en las ciudades de Crato, Juazeiro do Norte, Iguatu y Santana do Cariri y atiende a una comunidad de aproximadamente 9.000 (nueve mil) estudiantes de cerca de 91 ciudades de las provincias de Ceará, Piauí, Pernambuco y Paraíba, distribuidos entre los grados, programas especiales y postgrado (ver el enlace www.urca.br).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Esta Carrera se consumó después de muchos convencimientos y hasta por interés político, pues en ese periodo la Universidad Valle de Acaraú (UVA), la Facultad Leão Sampaio y el Instituto Federal de Educación Tecnológica de Ceará (IFCE) manifestaban el interés de ofrecer la Carrera de Formación en Educación Física en la región de Cariri cearense. Es cuando, por fin, el Consejo Universitario (CONSUNI) de la Universidad Regional de Cariri – URCA, (Ver Anexo I) aprueba bajo la Resolución N°003/2003 de 11 de abril del mismo año, conforme el "Art. 1º: Crear la Carrera de Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA" (URCA/CONSUNI, 2003, p.1), firmado este por la Rectora en ejercicio de sus funciones profª Dilza Mª Rodrigues M. Esmeraldo. Y en 15 de agosto aún de 2003 se dio su sesión inaugural.

La trayectoria por una Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en la región de Cariri fue larga. Esta lucha se inicia en la década de 80, cuando los profesores de Educación Física de la región ya demostraban insatisfacción cuanto la falta de profesores con el grado en Educación Física, tanto para las cuestiones educativas, cuanto para los gimnasios, entre otros.

En junio de 1989 el Rector de la Universidad Regional de Cariri – URCA, el Prof. Gonçalo Farias Filho, comunica por medio del Oficio N°280/89 GR del Gabinete del Rector, (Ver Anexo II), a la Consejería de Educación de la Provincia de Ceará que ha autorizado los trámites para la oferta de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física. De acuerdo con el Proyecto Político Pedagógico de 2010, esta iniciativa se configura como la primera manifestación para implementación de la Carrera. Como se observa en el contenido del documento: "Conforme solicitud de esa Consejería, vía

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

teléfono, estoy enviando algunos elementos, del proceso de autorización de la Carrera de Educación Física. [...]" (URCA, Oficio 280/89-GR, p.1).

Pasados cinco años desde el Informe del Rector a la Consejería de Educación, nada ocurría hasta que en 1994 el Servicio Social del Comercio – SESC, realiza la Jornada Deportiva en la ciudad de Juazeiro del Norte, y redactan la 'Carta de Juazeiro', donde más un vez se pedía por la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en Cariri, como se observa en el contenido del documento:

[...] teniendo en cuenta los datos de la realidad de la Región Cariri, donde reconocemos una gran demanda de la región en el área de Educación Física y Deportes y una escasa intervención profesional cualificada, los abajo firmantes, ciudadanos participantes de la Jornada Deportiva organizada por el SESC/Juazeiro del Norte - 12 a 23 de octubre/1994, así como la comunidad en general, nos transportamos a las autoridades constituidas, responsables de las políticas públicas en el área de Educación Física y Deportes para reclamar la implementación en el Valle de Cariri, región de Ceará, un proyecto integrado para formar profesionales en al área de Deportes y Educación Física de Formación del Profesorado. (Carta de Juazeiro, 1994, p. 1)

Como se comprueba la lucha por la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física ha empezado desde la década de 80 y nada ha cambiado hasta 2003.

Dos años después de la entrega de la 'Carta de Juazeiro' los profesionales de Educación Física de la región exigían respuestas incluso de la Universidad Regional de Cariri - URCA, por ser la misma hasta entonces, la única Universidad de la región y aún

más pública. La Universidad toma para si la responsabilidad y constituye un Grupo de Trabajo bajo la Ordenanza N°101-A/96 GR/URCA, firmado por el entonces Rector Prof. Manuel Edmilson do Nascimento, (Ver Anexo III) con el objetivo de elaborar el Proyecto de Implantación de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física. La comisión es constituida por profesores del área de la Educación Física, todavía los mismos no hacían parte de la URCA, mismo porque no se tenía hasta entonces la Carrera, esos profesionales simplemente deseaban la implantación de la Carrera en la región.

Esta comisión fue formada por 8 (ocho) expertos y con la tarea de presentar en 180 días el Proyecto, como lo atestigua el contenido del documento:

- I. Designar el Prof. José Cavalcanti da Silva Filho, Prof. José Barreto Xenofonte, Prof^a Eleonôra Nunes Oliveira Cavalcanti, Prof^a Maria Galiza de Sá Pinheiro, Prof. Paulo Fernando da Silva, Prof. Francisco Salviano Sales Nobre, Prof. Nicanor Gonzaga Araruna y Prof. Renato Dantas, para sobe la presidencia del primero, constituye un Grupo de Trabajo para elaborar el Proyecto referente al pedido de Autorización para funcionamiento del grado de Educación Física, a ser ministrado por esta IES.
- II. El GT constituido tiene el plazo de 180 días, a partir de esta fecha.
- III. Este edicto entra en vigor en la fecha de su publicación [...]. (URCA, Edicto N°101-A, 1996, p. 1).

El nombramiento de la Comisión y el establecimiento de un plazo para la redacción del Proyecto no significaron nada como lo comprobamos al analizar el contenido del Proyecto de Implantación redactado en el año de 2000. Es exigido así un plazo (180 días) a partir de 30/04/1996, fecha en que el documento es firmado. Pero eso no se concretó

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

conforme lo que es retratado en el Proyecto de Implantación (2000), "[...] los registros apenas comprueban tentativas frustradas de reuniones y ninguna producción teórica por parte de ese colectivo" (p.7).

Pero en agosto de 1998, es realizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad Regional de Cariri – URCA, el I Seminario Caririense de Educación Física, Deporte y Ocio, con la temática 'URCA Repensando la Educación Física, el Deporte y el Ocio'.

El interés de ese Seminario según el primero Proyecto de Implantación (2000), era enterarse y debatir respecto a las ramas de la Educación Física como: la escolar, el deporte y el ocio comunitario en la Región de Cariri y, así tener subsidios suficientes que justificasen la importancia y necesidad de una Carrera en esa área de conocimiento. Aunque el Proyecto de Implantación registre que el Seminario contribuyó teórico-científicamente con ese Proyecto, todavía no se encontró el documento en razón de su inexistencia. Las referencias al mismo se encuentran en el Proyecto de Implantación de 2000. Aun de acuerdo con el análisis del contenido del Proyecto de Implantación de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de 2000, el I Seminario resultó en el nombramiento de una nueva Comisión en el año de 1999, ahora con la participación del Vicerrector de Grado de la URCA así como profesores del área la Ciencias de la Educación, de la Educación Física y de la Salud. Lo que era para ser concretizado en ciento veinte días sólo fue materializado casi dos años después (URCA, Proyecto de Implantación, 2000).

Resaltase acá que en este periodo la URCA ya tenía en su lista de profesores (mismo sin tener la Carrera de Formación en Educación Física), profesores de Educación Física,

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

pues desde meados de los años 70 la enseñanza superior en Brasil obedecía al Decreto N°69.450/71, que previa en su artículo 2° que "la Educación Física integrará el currículo de todos los grados de cualquiera sistema de enseñanza". Todavía con la aprobación de la LDBEN N°9.394/96 en su artículo 26, párrafo 3° establece "la Educación Física, integrada a la propuesta pedagógica de la escuela, es componente curricular de la Educación Básica, ajustándose a las edades y a las condiciones de la población escolar" [...] (p. 19). La Educación Física pasa entonces a ser interpretada como una asignatura y no más como una actividad como previa el Decreto N°69.450/71, todavía no lo hace referencia a la enseñanza superior, el que significa para Souza y Vago (1997) que se trata de un proceso de exclusión inminente. Aunque se tiene la Ordenanza N°376/97 del Consejo Nacional de Educación que establece: "su oferta pasa a ser facultativa para la enseñanza superior y transcurre de propuesta institucional de enseñanza y no de norma oriunda de órgano superior". De esta forma, la Educación Física en la enseñanza superior pasa a ser prerrogativa de los procesos decisorios de cada institución de enseñanza en el ejercicio de su autonomía. El que en caso de la URCA, lo fue hasta el año de 2003, cuando empieza la Carrera, por lo tanto ya existía el Departamento de Educación Física vinculado a la Facultad de las Ciencias Biológicas y de la Salud.

Nueva comisión fue constituida bajo la Ordenanza GR N°050/99 (Ver Anexo IV) del Despacho de la Rectora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau. Esa se constituyó por profesionales del área de la Ciencias de la Educación y de la Salud. Lo que era para ser concretado en ciento veinte días sólo fue materializado casi dos años después (Proyecto de Implantación, 2000), así como se observa:

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Art. 1 – designar, sobre la presidencia del prof. ^aJosé Cavalcanti da Silva

Filho; la comisión abajo [...]:

- Prof^a Eleonôra Nunes Oliveira Cavalcanti
- Prof^a Alana Mara Alves Gonçalves
- Prof. Paulo Fernando Batista de Souza
- Prof. Raimundo Luiz do Nascimento
- Prof^a Marinila Calderaro Munguba Macedo

Art. 2 – La comisión deberá concluir los trabajos en el plazo de 120 días.

Art. 3 – Este edicto entra en vigor en esta fecha [...] 30/03/1999. (URCA, GR N°050/99, 1999, p.1)

En el mismo mes se hace nueva Ordenanza, GR N°069/99 (Ver Anexo V) para nombrar más un miembro para la Comisión, todavía esto no hacia parte de los profesores de la URCA, siendo lo mismo invitado por solicitud del Departamento de Educación Física.

Art. 1 – Designar el prof. Evilazio Martins Vieira, como integrante del documento GR N°050/99 (URCA, Ordenanza GR N°069/99, 1999, p.1).

El Proyecto de Implantación redactado por esta nueva comisión fue sometido al Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión - CEPE y al Consejo Universitario – CONSUNI, de la Universidad Regional de Cariri - URCA, para análisis y aprobación, pero se quedó dos años a la espera de decisión.

En el año de 2002, el Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión – CEPE/URCA, aprueba en reunión de 07 agosto de 2002, el Proyecto de Implantación de la

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Carrera de Formación de Profesores en Educación Física, pero con innumerables consideraciones cuanto a la necesidad de adecuar el Proyecto a los nuevos reglamentos legales de la Universidad y del área. Así, en 2003 es constituida una nueva Comisión de Trabajo ahora con la incorporación de tres Vicerrectores: de Administración, de Grado y de Extensión. Esta se funda bajo la Ordenanza N°80/2003 – GR/URCA (Ver Anexo VI) resuelve la Rectora:

Art. 1° - Designar los profesores Roberto Marques, Ana Maria Leite Nunes, Mauricio de Oliveira Brito, Zuleide Fernandes Queiroz, Evilazio Martins, Lucas Vieira de L. Silva, José Cavalcanti da S. Filho, Berilo Barroso M. Junior y el discente Edson S. Alves para sobre la presidencia del primero componer la comisión de implantación de la Carrera en Educación Física. (URCA, Ordenanza, N°80, GR, 2003)

Tal Ordenanza tuvo la finalidad de viabilizar los principales recursos que tornase su implantación una realidad.

La decisión del CEPE es publicada en Resolución N°005/2003 – CEPE/URCA, de 09 de abril de 2003, en la cual firmada por la Rectora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaseau, y Presidenta de ese Consejo, (Ver Anexo VII), así como se describe:

La presidenta de Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión – CEPE, en el uso de sus atribuciones estatutarias y regimentales y en el cumplimiento a lo que se deliberó esto colegiado en su 5° Reunión Ordinaria, realizada en 07 de agosto de 2002 Resuelve:

Art. 1° - Aprobar el proyecto e implantar la Carrera de grado en Educación Física. (URCA, Resolución N° 15, CEPE, 2003, p. 1)

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Se observa que tras cinco reuniones del Consejo, es que el Proyecto y Carrera son aprobados. Se resalta que los problemas de orden estructural y financiero eran los mismos, nada se tenía en concreto, pero una vez que la Universidad reconocía el grado, tenía también la responsabilidad de ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollar de la Carrera.

Los Proyectos de Implantación y Político Pedagógico de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) se basó así en los reglamentos legales exigidos para la apertura de grados superiores en Brasil, así como, se apoyó en documentos de la propia Institución que ya indicaba en su Plan Estratégico – 1993/2002, y en la Ley N°11.191/1986, Ley que crea la Universidad Regional de Cariri – URCA.

En el Plan Estratégico de la URCA (1993/2002, p. 2) es puesto que la URCA tiene como misión:

Contribuir significativamente para la transformación de la realidad regional, a través de actividades de enseñanza, investigación y extensión, como agente activo del proceso de desarrollo de la Región del Cariri, en sintonía con las aspiraciones de la sociedad.

Así entiende que sus objetivos son: "Formar recursos humanos en nivel de graduación, en las áreas de Educación, Ciencia y Tecnología, con cualidad y competencia" (URCA, Plan Estratégico, 1993/2002, p 1).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Y ese se asoma a la Ley que crea la Universidad Regional de Cariri – URCA donde se describe que:

Art. 3 – La URCA tendrá por finalidad promover y coordinar la realización de enseñanza de grado superior, en los diversos ramos, bien así proceder la investigación científicas el titulo-gebas [sic] y desarrollar actividades de extensión, en la conformidad de su Estatuto y de la legislación pertinente. (URCA, Ley N°11.191/1986, p. 1)

Indica el documento que la URCA será constituida por Facultades, y la Carrera de Formación de Profesores en Educación está ubicada en la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud así como se observa en el ítem "III – Facultad de Ciencias Biológicas y de la Salud: a) Carrera de Enfermaría y Obstetricia b) Carrera de Educación Física" (URCA, Ley N°11.191/1986, p. 1).

Se observa así que ya había indicios de la implantación de la Carrera, lo que faltaba de echo era una voluntad política para que la misma se efectuara. Se resalta que la región Cariri es la segunda mayor aglomeración urbana de la provincia de Ceará, después de la capital de la provincia (Fortaleza). Es desarrollado en aquel espacio actividades comerciales, industriales y los más variados servicios. Así el gobierno y la sociedad local crean condiciones socioeconómicas y sociopolíticas necesarias a la generación de empleos con oportunidades para las personas que residen en Cariri.

El Cariri es distinto de las otras regiones por tener en sus tierras, riquezas naturales que contemplan factores condicionantes de la ocupación activa y productiva. Es conocida como un oasis en medio del páramo cearense. El Cariri mantiene extensa red de relaciones

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

económicas, políticas y culturales, teniendo la fase inicial marcada por actividades rurales con pequeños propietarios de tierras, con prioridad fundamental para la producción de alimentos para subsistencia.

Tiene una locación en infraestructura urbana turística como: aeropuertos y carreteras que dan acceso a las diversas ciudades de su entorno. Tiene una variada infraestructura social importante para la calidad de vida de la población local como: hospitales, escuelas, universidades, metro, shopping, investimentos privados de empresas nacionales e internacionales, entre otros. Con efecto había y aún hay la necesidad de priorizarse la mejoría de la actuación profesional (Dias, 2012).

Y para una buena actuación profesional hay la necesidad del conocimiento, representado ese por el conjunto de saberes que habilita el ser humano para el ejercicio de su profesión. Eso es el que torna el individuo capaz de desarrollar sus funciones. El conocimiento se construye en la formación inicial y es perfeccionado en la práctica diaria su profesión. Las personas que en la región de Cariri ejercían la función de profesor de Educación Física, necesitaban profundizar sus conocimientos aún más garantizar su profesión, y a su vez los espacios carecían de profesionales cualificados.

La región se desarrollaba económicamente, el número de escuelas y espacios para el desarrollo de la práctica de actividades corporales y deportivas como: academias y gimnasios, crece, allá de las propuestas de implantación de Facultades. No se entiende entonces el por qué tantos años se pasaron para que la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física se consumase. Se supone que fue una cuestión eminentemente política, el que es lamentable, pues si no fuera por la organización política de los

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

profesionales de Educación Física, por supuesto esa Carrerea aún estaría a pasos cortos, mismo estando garantizada por la Ley, por la Constitución Federal, por el Plan Estratégico de la URCA y la necesidad de la formación por cuenta del desarrollo de la región. Y el gobierno se eximio de su responsabilidad por un par de años de garantizar la mejoría de la cualidad del profesional en Educación Física.

Entendemos que la sociedad no puede dejar de ejercer su papel es cierto, todavía no debe hacer el papel de los gobernantes.

Concordamos con Taffarel (1998, p. 16) cuando entiende que:

Eximir el estado de sus responsabilidades de garantizar el acceso a la Educación Física & Deporte, a la mayoría de la población o, eliminarla de las universidades, rebajarla, dividirlas, fragmentarla en sus dimensiones, mientras campo de conocimiento; campo de prácticas sociales lúdicas y de goce; prácticas corporales conscientes del "ser en el mundo" [...] representa la pérdida de un derecho y de una conquista de la humanidad.

La Constitución Federal (1988, p. 7) garantiza en su Capítulo II, Artículo 6, "que son derechos sociales a educación, a salud, el ocio", y en el Capítulo III – De la Educación, de la Cultura y del Deporte – **Sección I** – De la Educación - Artículo 205, que: "La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, visando el preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo" (Brasil, Constitución Federal, 1988, p. 34).

Lo que significa decir que la sociedad tiene que colaborar con la educación del ciudadano pero en parecería con el Estado, y lo que se percibió en el caso de la

implantación de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en la URCA, fue al revés, el estado/gobierno luchando contra la sociedad por la implementación de esta Carrera, que como la propia Constitución Federal determina en su Artículo 206, **Ítem II:** libertad de aprender [...] (p. 34). Y en su Artículo 208 – El deber del Estado con la educación será efectuado mediante la garantía de: - **Ítem V:** acceso a los niveles más elevados de enseñanza, de la investigación y de la creación artística. A lo que parece es que la Constitución Federal existe de hecho pero no de derecho.

Entre el no logro de su implantación en momentos distintos y frustrados, por veces por las condiciones objetivas existentes, en otras por la ausencia de voluntad y esfuerzos políticos del poder de la época, mientras tanto, es posible constatar la construcción colectiva de proyectos y/o elementos necesarios para el proceso de autorización de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física. Esa construcción (de proyectos, cartas entre otros) permitió una contextualización de la historia de lucha por la Carrera justificando así su urgente apertura.

Para atender a los fines y objetivos de la enseñanza de grado superior en Brasil el Proyecto de Implantación así como el Político Pedagógico de la Carrera en estudio, tuvieron que adherir a la reglamentación vigente. Entendiendo el Proyecto Político Pedagógico (PPP) como un espacio de autonomía de los organismos, el mismo es la instancia de una planificación conjunta de los profesores, se constituye así en un instrumento cuya función es posibilitar la definición y la formulación de estrategias, visando la reordenación de las prácticas académicas en la Carrera. En él se debe indicar con clarezza la concepción de la Carrera, sus objetivos y formas de evaluación (Veiga, 2000).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

El proyecto busca un rumbo, una dirección. Es una acción intencional, con un sentido explicito, con un compromiso definido colectivamente. Es político por quedarse íntimamente articulado al compromiso sociopolítico con los intereses reales y colectivos de la población mayoritaria. Es político en el sentido de compromiso con la formación del ciudadano para un tipo de sociedad. En la dimensión pedagógica reside la posibilidad de la efectucción de la intencionalidad de la institución formadora, que es la formación del ciudadano participativo, responsable, comprometido, crítico y creativo. Pedagógico, en el sentido de definir las acciones educativas y las características necesarias a las instituciones cumplieren sus propósitos y su intencionalidad (Veiga, 2000).

La preparación de docentes para trabajar en la enseñanza básica en Brasil se fundamenta en la Ley N°9.394/96 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) y esta designó el Título VI a los Profesionales de la Educación y allí constan disposiciones para la valoración de tales profesionales como se observa en su Artículo 61, (Brasil, 1996, p. 35):

Se consideran profesionales de la educación escolar básica los que, en ella estando en efectivo ejercicio y teniendo sido formados en cursos reconocidos, son:

I – profesores habilitados en nivel medio o superior para la docencia en la educación infantil y en los 1° y 2° grados

II – trabajadores en educación portadores de diploma de pedagogía, con habilitación en administración, planeamiento, supervisión, inspección y orientación educacional, bien como con títulos de máster o doctorado en las mismas áreas;

III – trabajadores en educación, portadores de diploma de curso técnico o superior en área pedagógica o afín.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Significa entonces que para ser profesor en ese país correspondiese tener formación superior.

Entendiendo que Brasil es un país federativo y muy diferenciado en su vasto territorio, las actuales normativas no imponen más un plan curricular mínimo con ramos obligatorios y su duración para las Universidades. Las Directrices Nacionales no son camisas de fuerza, son pautas generales que, obligatoriamente, deben llevarse en cuenta en el diseño curricular de las Instituciones de Enseñanza pública o privada, ya que su título posee validez nacional. Debe respetarse la autonomía de los Estados, quienes, a su vez, también poseen Constituciones Estatales, Leyes Educativas, planes plurianuales y Consejos Estatales de Educación.

Segundo la Constitución Federal (1988, Artículo 207, p. 35): "Las universidades disfrutan de autonomía didáctico-científico, administrativa y de gestión financiera y patrimonial, y obedecerán al principio de la no disociación entre enseñanza, investigación y extensión". Una vez mantenido el principio de la igualdad de las directrices, los organismos guardan sus diferencias. Las igualdades y diferencias darán origen al Proyecto Político Pedagógico de cada organismo y a su propuesta curricular.

La apertura de Carreras de Formación de Profesores en Educación Física está de acuerdo con las siguientes reglamentaciones: el Informe CNE/CP N°9/2001 (Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Formación de Profesores para la Educación Básica); CNE/CP N°27/2001 (que da nueva redacción al ítem 3.6, alinea c, del Informe CNE/CP 9/2001, que dispone sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Formación de Profesores de la Educación Básica); Informe N°28/2001 (que da nueva

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

redacción al Informe CNE/CP N°21/2001, estableciendo la duración y la carga horaria de la Carrera de Formación de Profesores para la Educación Básica); las Resoluciones CNE/CES N°01/2002, (que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Formación de Profesores para la Educación Básica, definiendo los contenidos programáticos específicos del área), la N°02/2002 (que instituye la duración y la carga horaria de las Carreras de Formación de Profesores de la Educación Básica); la N°07/2004, (que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para las Carreras de Formación de Profesores en Educación Física), una vez que toda esa reglamentación sustituye la antigua Resolución MEC/CFE N°03/1987 (que fijaba los mínimos de contenidos y duración en los grados de Educación Física) e Informe 215/1987 (que orientaba sobre la reestructuración de los grados en Educación Física, su nueva caracterización, mínimos de duración y contenido). Las dos últimas son específicas de las Carreras en Educación Física.

Las Resoluciones e Informes que aquí están discurridas fueron analizados por encontrarse refrendadas en los Proyectos de Implantación así como en el Político Pedagógico de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA.

Empezando por la Resolución N°03/87 e Informe N°215/87, aunque no esté más a corriente, en su transcurso histórico de construcción es posible destacar algunos puntos fundamentales para el proceso de preparación profesional:

1. La necesidad de proceder la eliminación del currículum mínimo en la organización del Proyecto Pedagógico para la preparación profesional en Educación Física;

2. Autonomía y flexibilidad de los contenidos curriculares;
3. Utilización del binomio Educación Física y Deporte en programa formativo, y explicitación de su existencia;
4. Concepción de Educación Física aseverada en el documento, en contraposición a diferentes posicionamientos teóricos;

Con la reformulación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores en Educación Física la Resolución CNE/CES N°07/2004 y la Resolución MEC/CFE N°03/1987, uno de los aspectos fue el consenso sobre la autonomía y flexibilidad de los contenidos curriculares. En ese sentido el grado de Educación Física pasa a ser entendido como una formación direccionada tanto para los contextos educativos como no educativos, debiendo ser ésta una formación recogedora de embasamiento humanístico. Así, toda y cualquier asignatura debe tener como principio los presupuestos teórico-metodológicos para la enseñanza. Debiendo el currículum, ser pleno, de concepción crítica y que favorezca a las alumnas y/o alumnos contenidos curriculares de forma que domine los instrumentos, métodos y técnicas necesarias para el ejercicio laboral.

Cada Institución pasa a tener amplia libertad para ajustar su currículum bajo una visión realista, adecuándolo a las peculiaridades de la región, así como a su contexto institucional y a las características e intereses de su comunidad escolar.

Se entiende que la autonomía y flexibilidad permite que la relación teoría y práctica se dé de forma más efectiva en el proceso de formación profesional, pues favorece el estudio y la aplicación de conceptos y procedimientos requeridos en favor de la actuación

profesional en el contexto que está insertado y en acuerdo con el perfil profesional deseable y deseado.

Con ese entendimiento de una formación recogedora, el mismo documento indica que el conocimiento en Educación Física deba estar orientado hacia una formación general (humanística y técnica)⁸³ y de profundizado de conocimiento⁸⁴.

Esta Resolución y el Informe (Nº215/87) presentaron una nueva organización curricular de concepción abierta y flexible, haciendo frente a la dinámica de la producción del conocimiento y del propio mercado de trabajo. Y tal Informe también indicó en un anejo sugerencias de asignaturas curriculares de los Conocimientos: Filosófico, del Ser Humano, de la Sociedad y Técnico. Dentro de ese Conocimiento Técnico está localizada la asignatura 'Teoría, Práctica y Metodología de la Danza', podemos así percibir sencillamente una relación del Informe con la asignatura Danza.

Anejo I – Sugerencias de Materias y/o Asignaturas para composición del Currículo de la Carrera n Educación Física.

⁸³ Entienden los redactores de tal Resolución que la formación general es de cuño humanístico que, a su vez, cuenta con: conocimiento filosófico, del ser humano y de la sociedad. Siendo el conocimiento Filosófico resultado de la reflexión sobre la realidad, asentándose en la articulación de la praxis pedagógica con las teorías sobre el hombre, la sociedad y la técnica. Y el conocimiento del Ser Humano: el conjunto de conocimientos sobre el ser humano, durante todo su ciclo vital, lo que concierne a sus aspectos biológicos y psicológicos, bien como su interacción con el medio ambiente. En cuanto al conocimiento de la Sociedad: la comprensión de la naturaleza social de las instituciones, sistemas y procesos, con el propósito de una efectiva contribución de la Educación Física para el desarrollo del individuo y de la sociedad, considerándose específicamente la realidad brasileña. En cuanto al conocimiento de cuño técnico: es entendido como el conjunto de conocimientos y competencias para planear, ejecutar, orientar y evaluar actividades de la Educación Física, en los campos de la Educación Escolar y No-Escolar. El conocimiento técnico deberá ser desarrollado de forma articulada con los conocimientos de las áreas de cuño humanístico (Brasil, 1987).

⁸⁴ Este conocimiento es el conjunto de competencias específicas para el planeamiento, ejecución, orientación y evaluación de las acciones del académico en Educación Física de acuerdo con el tipo de profundizado, el cual está vuelto para los contextos educativos y será realizado durante todo el desarrollar de la carrera, a través de asignaturas de la Formación General, de la Formación Específica, de la Práctica Supervisada, de las Optativas, del Núcleo de Práctica como Componente Curricular y del Núcleo de Actividades Complementares.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Las materias y/o asignaturas abajo relacionadas fueran indicadas por las Instituciones de Enseñanza Superior y por los profesores que participaran de las consultas, debates y/o estudios realizados, y acá son presentadas apenas como una orientación para seleccione, en la composición del currículo a ser laborado.

[...] Ítem IV - Conocimientos Técnicos.

[...] 12. "Teoría, Práctica y Metodología de la Danza". (Brasil, Informe 1987 en CONFEEF, 2012, p.16).

Al largo de la historia la formación en Educación Física en Brasil, siempre justificó la amplitud de actuación profesional por el hecho de la actividad motora ser el elemento común al deporte, a la danza y al ocio/recreación (Verenguer, 1996).

No obstante, es posible afirmar que en el ocio/recreación esta relación es parcial, pues la actividad motora es uno de suyos elementos constitutivos. Pero cuanto a la Danza y al Deporte, la actividad motora se reviste de objetivos y características propias os tornando en Carreras independientes. Para Miranda (1991, p. 4)

[...] la forma en que la Danza está siendo estudiada por la Educación Física no propicia al docente el conocimiento y la confianza necesarios para incluirla en sus planes de clase. Por otro lado, podría ser cuestionada la real necesidad o validez del estudio de la Danza en los currículos de formación de profesores de Educación Física, ya que ella puede ser estudiada, [...] en las Carreras Superiores de Danza, que forman profesores y bailarines y tiene su currículo mínimo aprobado desde 1971.

Tras su investigación con profesores de la asignatura Danza en las Carreras de Formación de Profesores de Educación Física y de Danza, así como profesores de cursos

de Danza, Miranda (1991, p. 65) presenta como conclusión el problema: "de la falta de definición del objetivo de la Danza para el profesional en Educación Física, y [...] de la presencia de la Danza en la carrera de Formación en Educación Física ser insuficiente para denominarse formación en Danza [...]".

En este Informe (Nº215/87) se identifica la concepción de educación por el movimiento, esta concepción se caracteriza por el abordaje pedagógico de la psicomotricidad, que representa el estudio del movimiento través de estímulo externos, cuyo principal autor es Jean Le Boulch (1987). Esta ejerció gran influencia en la Educación Física brasileña en los años 70 y 80. La Educación Física en esa perspectiva era para auxiliar la enseñanza de otras asignaturas. Pero fue muy criticada por no conferir a la Educación Física una especificidad, su papel quedaba subordinado a otras asignaturas escolares que pretende a través de las manifestaciones motrices del sujeto contribuir a su desarrollo. En esta perspectiva, el movimiento es mero instrumento, no se preocupa con las formas culturales del moverse humano, lo que está en contexto es ajustar, perfeccionar el movimiento a partir de lo que el sujeto ya realiza, de su propia experiencia, pero no se tiene la preocupación de comprenderlo.

En este periodo el área de Educación Física pasa por una reformulación de sus bases teóricas surgiendo así varias propuestas pedagógicas, entre ellas la psicomotricidad.

No obstante, se entendió como inadecuado elegir tal concepción como siendo la única entre tantas, y no la podemos considerar como una exclusividad de la Educación Física, además, ella tiene una concepción fraccionada de hombre (cognitivo + afectivo +

motor). Una vez que la asignatura Danza esté entendida dentro de esos preceptos, se limitaría al saber-hacer.

Otro aspecto a ser considerado en ese Informe es que la Educación Física es sinónimo de Deporte y de acuerdo con la política brasileña de la época el deporte es clasificado en tres modalidades: deporte escolar, no escolar y de alto rendimiento (performance). Asimismo, este Informe (MEC/CFE N°215/87) definía el deporte de rendimiento como actividades físicas con carácter competitivo, bajo forma de disputa consigo mismo o con otros, y ejercida bajo reglas preestablecidas aprobadas por organismos internacionales de cada modalidad deportiva.

Sin duda, tales fenómenos (Educación Física y Deporte) interactúan y se complementan, pero son distintos. La Educación Física es un área de conocimiento, una práctica social pedagógica, con especificidad, que utiliza como tema las manifestaciones de nuestra cultura corporal de movimiento (Bracht, 1995). La Educación Física incluye varias actividades incluso el deporte, pero con fines educativos. En cuanto el Deporte es una actividad física con carácter de juego o competición, es agonístico/recreativo. Está sometido a determinadas reglas y generalmente visa la competición entre los participantes.

Para el Informe N°215/87, la concepción de Educación Física y sus similitudes en la práctica son:

[...] actividades físicas interconectadas e interdependientes, dentro del contexto general de la educación por el movimiento, englobando el ser humano y la sociedad en

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

la cual está insertado en el sentido físico, psíquico y cultural de sus comportamientos, independientemente del énfasis que les sea atribuido (p.80).

En ese sentido, hay una interferencia en la concepción del proceso de preparación y actuación profesional, pues al instalar dos fenómenos distintos (Deporte y Educación Física) en un mismo nivel, concibe también la educación por el movimiento como única concepción para la formación; por lo tanto, tornando así la preparación profesional equivocada e incoherente.

De ese modo, la Educación Física entendida como sinónimo de Deporte el conocimiento Danza estaría también subyugado a ese entendimiento, volcado al saber-hacer, además asociada a la concepción de la educación por el movimiento, la psicomotricidad o educación psicomotora.

Entre los conocimientos de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física está aún determinado en la Resolución N°03/87, la Profundización del Conocimiento. Este deberá atender a los intereses de los docentes, considerando las peculiaridades de cada región y los perfiles profesionales deseados. Cabe entonces a la Institución de Enseñanza Superior (IES) elegir las asignaturas y desarrollarlas de forma teórico-práctica, permitiendo la vivencia de experiencias en el campo real de trabajo, así como establecer los marcos conceptuales, elaborar los descriptores de las asignaturas, fijar la carga horaria de cada una, y su respectiva denominación.

Como ya resaltado, en el Informe (N°215/87) estaba contemplada en el currículo de la Carrera, la asignatura 'Teoría, Práctica y Metodología de la Danza', siendo una

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

asignatura que hacía parte de los Conocimientos Técnicos. No obstante, la Danza como conocimiento de esta Carrera de Formación no era comprendida como Danza Escénica, pues como se observa es tratada ora como expresiones rítmicas, folclore, ritmo y expresión corporal.

La forma más reconocida del trato con el conocimiento Danza en los currículos de formación de Profesores en Educación Física se dio a través de la asignatura Rítmica, que se justificaba por hacer un estudio de la constitución rítmica y sus formas de expresión a través de danzas. Cabe resaltar que rítmica no es danza, entiende Morandi (2006) que restringir la danza tan sólo a los aspectos rítmicos, es menoscabar todos los demás elementos que la constituyen. El ritmo es muy importante para la danza y están intrínsecamente relacionados, pero no es área de conocimiento.

Existió una preocupación por parte de la Educación Física en diferenciar el ritmo de la danza, eso se confirma segundo Morandi (2006) porque las asignaturas estaban relacionadas a una perspectiva de femineidad presente en la danza y, consecuentemente, ni siempre era obligatoria para los hombres.

Entendemos así que la inclusión de la Danza en las Carrera de Formación de Profesores en Educación Física se dio por la necesidad del profesional utilizar los elementos de la danza y por comprender que la danza era una práctica corporal en la busca de un cuerpo eficiente (Chaves, 2002).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Se observa que en el Informe N° 215/87, la nomenclatura Danza es Teoría, Práctica y Metodología de la Danza, esta cambió siempre de nombres para suplir necesidades de intereses sociales y de género.

Estando las reglamentaciones en constantes cambios, en 2002 surge el Informe CNE/CES N°138/2002 con otro modelo de currículum, no habiendo más la tradición de la Formación generalista y ampliada, o sea, una Formación que trataba de manera indefinida el profesional para trabajar en contextos educativos y otra en contextos no educativos, a ejemplos de academias, gimnasios, entre otros. En tal Informe, la Educación Física es reconocida como un área de las Ciencias de la Salud, diferentemente del Informe anterior, este no determinó los contenidos curriculares y la duración de la Carrera, solo indicó que contenidos curriculares deberían ser contemplados en las áreas, como por ejemplo: "Conocimiento de la Cultura de las Actividades Físicas/Movimiento Humano; en este conocimiento deben ser tratadas las diferentes manifestaciones de la cultura de las actividades físicas que se dan en forma de juegos, deporte, gimnasia, **danza**, luchas, ocio, entre otros" (Brasil, 2002, p. 6) [Subrayado nuestro].

La Danza así permanece reconocida como asignatura de esa formación. Sin embargo, la concepción de la Formación en Educación Física está volcada hacia la actividad física/movimiento-humano/motricidad-humana, entonces la concepción a ser tratada para el conocimiento Danza será la misma.

En 2004, surge un nuevo Informe CNE/CES N°058/2004, no teniendo en lo mismo grandes alteraciones respecto a las asignaturas curriculares. La curiosidad de este Informe es que cada Institución de Enseñanza Superior (IES) puede designar el término que le

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

convenga a su objeto de estudio y de intervención académico profesional: 'actividad física', 'ejercicio físico', 'movimiento humano', 'actividad deportiva', 'actividad corporal', 'actividad físico-corporal', 'cultura física', 'cultura corporal', 'cultura del movimiento humano', 'cultura corporal del movimiento humano', 'motricidad' entre otros (Brasil, 2004). Hay que resaltar que esos términos y sus significados fueron propuestos a partir de diferentes concepciones educacionales. Así como se observa:

Diferentes términos y expresiones viene siendo defendidos e utilizados por la comunidad de la Educación Física con el propósito de definir su objeto de estudio y de intervención académico-profesional. [...] Toda propuesta de nuevo término o expresión bien como de los respectivos significados, trae en si un sentido de crítica a aquellos ya existentes. Por lo tanto, estos términos y expresiones, bien como sus respectivos significados, fueran propuestos a partir de diferentes y, en algunos casos, concurrentes constructos de pretensión epistemológica y/o de motivación ideológica. Así siendo, los términos y expresiones utilizados en el texto de estas Directrices Curriculares no deben servir de referencia impositiva, cabiendo a cada Institución de Enseñanza Superior elegir aquellos jugados más adecuados e identificadores de la matriz epistemológica y/o ideológica definida por sus especialistas cuando del desarrollo de sus respectivos proyectos pedagógicos. (Brasil, 2004, p. 8)

En tal Informe N°058/2004, la Educación Física es caracterizada a partir de tres dimensiones: la dimensión práctica de las actividades físicas recreativas y deportivas; la dimensión del estudio de la formación académica-profesional y la dimensión de la intervención académico-profesional, donde son determinados preceptos a cada una de esas dimensiones. Y en la dimensión práctica de las actividades físicas recreativas y deportivas es donde se insiere la asignatura Danza y como ya observado ella va a ser comprendida a

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

partir de la concepción educacional a ser desarrollada en el Proyecto Político Pedagógico de las Instituciones de Enseñanza Superior, que en el caso de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) está indicada por la concepción de la cultura corporal, objeto de estudio de tal Carrera. El término cultura corporal apareció en el libro "Metodología de la Enseñanza de Educación Física", escrita por un Colectivo de Autores en 1992, pues en la década de 1990 fue muy acentuada la producción teórica de la educación física brasileña, el motivo es que en décadas anteriores el modelo deportista era el desarrollado en esa área. Con la intención de superar un modelo de orientación mecanicista y entrar en consonancia con las discusiones educacionales de la época, tal producción analizó papel social y político que la educación física estaba asumiendo, iniciando estudios en una perspectiva crítica.

Cuanto a la Resolución CNE/CES N°07/2004, también no hay ninguna alteración en los saberes del grado de Educación Física, sino recomendaciones con respecto a las Prácticas Curricular Supervisadas - PCS, las Actividades Complementares - AC y la Práctica como Componente Curricular - PCC. Recomienda la Resolución que la Práctica Como Componente Curricular – PCC, deberá ser contemplada en el Proyecto Pedagógico, siendo vivida en diferentes contextos de aplicación académico-profesional, desde el inicio de la Carrera. En ese caso la asignatura Danza sigue estas recomendaciones, o sea, tendrá más allá de su carga horaria, la Práctica Como Componente Curricular - PCC. La PCC es comprendida como expresión de la articulación de la teoría con la realidad socio-educacional, su objetivo es superar el alargamiento entre la teoría y la práctica, conforme la Resolución CNE/CP N°1/2002, y en la Resolución CNE/CP N°2/2002 y en la Resolución CNE/CES N°7/2004, en la cual instituye las Directrices Curriculares Nacionales para Formación de Profesores de Educación Física:

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Art. 10. § 1º "La práctica como componente curricular deberá ser contemplada en el Proyecto Pedagógico, siendo vivida en diferentes contextos de aplicación académico-profesional, desde el inicio de la carrera" (Brasil, 2004, p. 4).

En ese sentido la práctica no puede ser una copia de la teoría, tampoco un reflejo de aquella. La práctica es el propio modo como las cosas se van haciendo cuyo contenido es traspasado por una teoría (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010).

Se observa que en todas las Resoluciones e Informes referentes a la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física, la Danza se encuentra como una de las expresiones/manifestaciones de esa área de conocimiento, lo que indica que la misma deberá constar en los planes curriculares de tal formación. Lo que preocupa son las distintas concepciones que caracterizan el área de Educación Física, que obviamente influenciará en el conocimiento Danza, o sea, a partir del campo de conocimiento en que la Formación en Educación Física se insiere (Ciencias de la Salud o Ciencias de la Educación), la concepción educacional (psicomotricidad, desarrollista, aptitud física o sociocrítico) y que por supuesto la Danza se emplazará en la misma vertiente.

El hecho es que la Danza hace parte de esa formación profesional y se hace necesario reflexionar sobre su papel dentro de la Formación, ya que históricamente los profesionales de Educación Física trabajan con ese lenguaje artístico y por ser la Danza reconocida por la propia reglamentación brasileña, como uno de los contenidos de la educación física escolar, figurada incluso en los Estándares Curriculares Nacionales de Educación Física – ECNEF (1997), así como, una asignatura y área de conocimiento de la carrera de

formación profesional como comprobado en algunos de los Informes y Resoluciones analizados.

Sin embargo, entendemos que eso transcurre en un problema, una vez que la Danza es del dominio estético/artístico y como Arte es Danza Escénica, el que en los analices de los documentos (PPP, Resoluciones, Ordenanzas, entre otros) nada se encontró que referenciase la Danza a el Arte, el que llevó a nosotros comprender que la danza allí resaltada no es del dominio artístico. Las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Física entiende que la Danza hace parte de los programas curriculares de tal Carrerea de Formación, en ese sentido nos cuestionamos: ¿qué entendimiento de Danza tiene las Directrices?, ¿ella es un contenido, un área de conocimiento o una asignatura que transversa el currículo?

4.2. PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO: SU ANÁLISIS

Este apartado objetivó identificar a través del Proyecto de Implantación, Proyecto Político Pedagógico, Diseño Curricular, Descriptor y Programa de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri, la justificativa/presencia de la asignatura Danza en su plan curricular. Resaltase que al hacer el primer análisis del Proyecto de Implantación - PI, así como del Político Pedagógico de la Carrera - PPP, se percibió que el PPP completa los objetivos, acciones refrendadas en el PI. En ese sentido en los apartados que se siguen los análisis de los mismos están asociados.

4.2.1. PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO: PERFIL PROFESIONAL

En la trayectoria histórica del currículum de Formación de Profesores en Educación Física su característica de formación fue volcada hacia el aprender a enseñar, en la medida que los conocimientos de orden técnica e instrumental fueron valorados en detrimento de los conocimientos didácticos-pedagógicos. Tal aspecto puede ser identificado en los estudios del área de Educación Física relacionados a las Directrices Curriculares, al significado social y a la caracterización general de los currículos nacionales de los grados de las Escuelas Superiores de Educación Física en los diferentes periodos históricos (Farias Junior, 1987, 1992; Taffarel, 1993; entre otros). Todavía hoy recocemos el reflejo de ese tipo de Formación a través de los currículos de tales grados.

Sin embargo hubo un avance en la producción del conocimiento con relación a la formación del profesional de Educación Física tras algunas Resoluciones. En ese sentido en el Informe CNE/CES N°058/2004 las Instituciones de Enseñanza Superior tienen la libertad de designar el término que le convenga a su objeto de estudio y de intervención académico. Siendo así la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA, teniendo la oportunidad de construir un perfil profesional a partir de teorías emergentes fundamentadas en un pensamiento crítico sobre la visión de mundo, de hombre, de Educación y de Educación Física, vislumbró segundo su Proyecto de Implantación (URCA, 2000, p. 11):

Una formación profesional pedagógica, política, ética y moral, que contribuya para la elevación de la cualificación del profesional del área y, al mismo tiempo, fortalezca el

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

sueño, a través de acciones colectivas, de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, con justicia social y, arriba del todo, sin clases.

Segundo el Proyecto de Implantación (URCA, 2010, pp. 37-38)

Una formación generalista, humanista, crítica y reflexiva, pautada en principios éticos, políticos y con base en el rigor científico, cualificado para el ejercicio de actividades profesionales en ámbito escolar, a través de diferentes manifestaciones y expresiones de la cultura corporal (juego, gimnasia, **danza**, luchas, etc.) con la misión de garantizar al alumno el acceso y la posibilidad de construcción de este acervo comprendido como derecho inalienable de todos los pueblos, parte importante del patrimonio histórico de la humanidad e del proceso de construcción de la individualidad humana (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010, pp. 37-38) [Subrayado nuestro].

Asimismo en las Directrices Curriculares Nacionales, CNE/CES (N°138/2002) para la Educación Física el perfil profesional indica que:

El graduado de Educación Física, con formación generalista, humanista, crítica y reflexiva, cualificado para el ejercicio profesional con base en el rigor científico e intelectual y pautado en el principio ético, deberá ser formado para estudiar, investigar, aclarar e intervenir profesional y académicamente en el contexto específico e histórico-cultural, a partir de conocimientos de naturaleza técnica, científica y cultural de modo a atender a las **diferentes manifestaciones y expresiones de la Actividad Física/Movimiento Humano.**

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

El graduado de Educación Física con Licenciatura en Educación Física deberá estar capacitado para actuar en la Educación Básica y en la Profesional. (Brasil, 2002, p. 3).

[Subrayado nuestro].

Existe así sencillas diferencias entre la concepción de formación y los conocimientos propuestos para los perfiles profesionales. Todos los dos definen una formación general, y una formación hacia la enseñanza formal. Cuanto a los conocimientos el primero determina os de la 'Cultura Corporal' y el segundo a las diferentes manifestaciones y expresiones de la 'Actividad Física/Movimiento Humano'.

Estando el Proyecto de Implantación y Político Pedagógico apoyado en el Informe de Taffarel (1998), observamos que en sus estudios la concepción de formación debe tener una: "Formación integral – sólida base teórica para intervenciones en los campos de trabajo en expansión [...]. Una formación que sea integradora, continua, inicial y continuada, en espiral, totalizante [...]" (p. 169), o sea, de totalidad, de conjunto y de profundizado de base teórica consistente. Entiende así la autora que el perfil profesional debe ser una: "Formación por objetivos-evaluación, con base en necesidades históricas, de relevancia social, relacionados al mundo del trabajo capitalista y la perspectiva de suya superación de acuerdo con interés de la sociedad brasileña" (p.170).

En ese sentido la formación debe ser humana, amplia, que tenga relevancia social, sea actual/contemporáneo, que no sea volcado al mercado laboral y sino conforme los anhelos de la sociedad brasileña. Debe así reconocer las proposiciones construidas en colectivos por las entidades de la sociedad civil, en vez de seguir las medidas decurrentes de las reglamentaciones legales que hacen innovaciones curriculares por vía de directrices

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

que, en realidad no cambian las pilastras del currículo, o sea, el proceso de trabajo pedagógico y las relaciones de poder. Y la universidad debe tener autonomía, proponiendo así propuesta de procesos pedagógicos innovadores, estando los conocimientos/contenidos/asignaturas curriculares elegidos a los intereses de la sociedad.

Entendió también la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA que debería superar las tendencias/perspectivas vueltas al estudio del movimiento humano, del desarrollo motor y del aprendizaje motora o las que tienen bases teóricas acarreadas de la psicología del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, donde los juguetes son los facilitadores del desarrollo motor, siendo así entendidos como un medio y no fines del proceso educacional utilizado por la Educación Física. Así la Carrera de la URCA optó como conocimiento identificador, el estudio de los elementos constitutivos de la 'cultura corporal' (los juegos, los deportes, las danzas entre otros), teniendo como finalidad posibilitar a todo ciudadano el acceso a los medios y al conocimiento de este acervo, en la perspectiva de la transformación social, comprendida como derecho inalienable de todos los pueblos.

Indica así que los docentes de esta Carrera deben comprender la realidad de forma crítica; tener competencia técnica para planear, ejecutar y evaluar proyectos en el ámbito escolar y no-escolar; ser capacitado para percibir la relación entre el conocimiento de la Educación Física así como de otras áreas; ser consciente de la no insociabilidad entre teoría/práctica y de la importancia de la investigación y extensión; ser atento a la nuevas tendencias del campo de trabajo; ser un profesional consciente de su papel en la sociedad en cuanto educador así como capaz de aclarar e intervenir con profesionalidad y académicamente (Proyecto de Implantación, 2000 y Político Pedagógico, 2010).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

No obstante, la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA deseó para si una formación generalista, aunque determinó el campo laboral (la enseñanza primaria y secundaria) en ese sentido los argumentos son distintos del Informe de Taffarel (1998), una vez que se apoya en esos estudios. Estos estudios no determinan el campo laboral, el entendimiento es de una formación no fragmentada, desarticulada y con sedimentación de pensamiento; una formación allá de la preparación profesional, o sea, también para la vida personal y en comunidad; que atienda el profesional que trabaje en la educación formal y no formal.

Así siendo, la Carrera fue muy fiel a lo que prescribe el perfil de las Directrices en sus escritos, hay mucha similitud en ellos; y las Universidades disfrutaban de autonomía en sus Proyectos Pedagógicos, eso es lo que prevé las Directrices Curriculares Nacionales y, el que orienta el Informe de Taffarel (1998), una vez que estos documentos fueran utilizados como subsidios para los escritos de los Proyectos de Implantación y Político Pedagógico.

Estando así revelado el perfil profesional de la Carrera intentamos encontrar en tal perfil el nuestro propósito, o sea, de la Tesis, la Danza Escénica como parte de esa formación, y de efecto encontramos en el Proyecto Político Pedagógico (2010, pp. 37-38) "[...] cualificado para el ejercicio de actividades profesionales en ámbito escolar, a través de diferentes manifestaciones y expresiones de la cultura corporal (juego, gimnasia, **danza**, luchas, etc.)" [Subrayado nuestro].

Se observa entonces que la danza ofertada en los planes curriculares de la Carrera y en la propia Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores en

Educación Física (2004), considera la danza como una manifestación de la cultura corporal, cultura corporal del movimiento humano, actividad física, motricidad humana entre otros, como menciona tales Directrices al apuntar los diferentes términos y expresiones que mejor convenga a cada Carrera utilizar como su objeto de estudio y, en su caso, la Carrera en estudio opta por la concepción de la cultura corporal. En ese sentido la danza en esa Carrera es entendida como una expresión de las manifestaciones culturales de la cultura corporal y complemento de las actividades rítmicas y expresivas. Mientras tanto nuestro indicador es superar esa concepción y asomarse a la Danza Escénica así como propone el área del Arte. En ese sentido fue necesario analizar qué papel cumple la Danza en tal formación y ese análisis se discurre en el apartado que se refiere a esta asignatura.

4.2.2. LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA CARRERA: PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO

La propuesta pedagógica de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA se traduce en el compromiso en formar profesores, satisfaciendo las diversidades educativas emergentes para el ejercicio profesional, respetando los valores políticos, éticos y estéticos predicados en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación en Educación Física (Proyecto Político Pedagógico, 2010).

La exigencia del cumplimiento de las normativas que reglamentan la Carrera de Educación Física en Brasil constituye una pauta segura para la implantación de una propuesta curricular de formación de profesores para la educación básica.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Según su Proyecto de Implantación (2000), la oferta de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA, se justifica en el sentido de contribuir con las distorsiones históricamente solidificadas por la práctica docente del profesional no cualificado en el área. Propone así una formación que apoye las demandas sociales existentes, adoptando y manteniendo prácticas sanas, desarrollando una consciencia crítica en la comunidad de modo a afectar el auto aprendizaje de tomar decisiones, individual y colectivamente. Y revela como objetivo general:

Formar profesores con capacidad para actuar en las diferentes manifestaciones y expresiones de la cultura corporal, con énfasis en la producción de conocimiento y fomento de la intervención académico-profesional en el sistema educacional, con competencia técnica y política para garantizar el proceso de escolarización y al desarrollo de la sociedad. (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010, p. 36)

El Proyecto presenta la cultura corporal como la denominación del área de conocimiento de la Educación Física. En ese sentido, todo el texto del Proyecto está pautado por el concepto de cultura corporal, que se constituye de conocimientos producidos y acumulados históricamente por el ser humano acerca de las actividades corporales que se expresan en la danza, gimnasia, juego, deporte, entre otros. Esta concepción desarrolla una reflexión pedagógica sobre el acervo de actividades que el hombre ha producido en su historia, reveladas por tales actividades corporales, que pueden ser identificadas como formas de representación simbólicas de realidades vividas por el hombre, teniendo como objeto el estudio sistematizado de esas prácticas. Permitiendo así al estudiante comprenderse como sujeto histórico capaz de intervenir en la sociedad para transformarla.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Sin embargo, la Educación Física en cuanto área de conocimiento, se configura como un lugar donde sistematiza, acumula, expresa, reorganiza y trasforma saberes junto y/o consecuentes de la cultura corporal refrendado como núcleo epistémico, el conocimiento del cuerpo en sus varias dimensiones e interrelaciones con la ciencia, la cultura y la sociedad.

Como práctica profesional, se presenta sobre la forma de actividad docente en el sentido amplio, comprendiendo, hasta mismo que la acción educativa se caracteriza por procedimientos metodológicos fundados en bases culturales, científicas, estéticas, éticas y sociales del cuerpo, direccionadas para la formación social y humana: sea en la educación formal, sea en los diversos lugares de la vida social. Lo que la cambia y la distingue del proceso educacional formal, son por supuesto los procedimientos teóricos/metodológicos y las distintas pedagogías aplicadas en un determinado locus social.

Dentro del sistema educacional la educación física debe adecuarse a los objetivos y particularidades de eso sistema educacional como un todo. Ya en la sociedad, la misma debe ser entendida como una práctica docente que contribuye para el desarrollo de la persona en el sentido de la cualidad de vida personal y colectiva, teniendo en el cuerpo, la centralidad de la acción educativa en los varios aspectos y dimensiones.

Todavía, en cualquiera de estos contextos, la práctica docente deberá garantizar que el conocimiento del cuerpo (en sus varios sentidos y dimensiones personales, sociales y artísticas) sea revertido en instrumentos de conocimientos y de posibilidades de experiencias al sujeto-educando para que lo mismo pueda utilizarlos de forma adecuada y autónoma en el transcurrir de su vida educacional y en las demás prácticas sociales

constituidas por la vertiente de la salud, del deporte, de los juegos, entre otros. El que dará identidad y perfil profesional será exactamente el desarrollo de las metodologías docentes con sus aplicaciones específicas en los diversos momentos educativos, pedagógicos, científicos y culturales en busca de la mejoría de la cualidad de vida social.

4.2.3. EL PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO Y SU ORGANIZACIÓN CURRICULAR

La Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA tiene una estructura de cuatro años, siendo su primera propuesta curricular con 2.955 horas (URCA, Proyecto de Implantación, 2000). Con el advenimiento de la nueva normativa, o sea, la Resolución CNE/CP N°02/2002, que instituye la cantidad de horas para las Carreras de Formación de Profesores de la Educación Básica en Brasil, la Carrera pasa a tener 3.780 horas (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010).

Según el Proyecto (Implantación y Pedagógico) la organización curricular de esa Carrera respeta algunas características relacionadas a la demanda regional del mercado de trabajo y de la sociedad. Entonces adaptó lo que prescriben la reglamentación, añadiendo también, su comprensión de currículum. Resalta el Proyecto Político Pedagógico (2010), que la instrumentalización teórica de tal Carrera atiende a las necesidades y límites de la realidad de la enseñanza y del campo de formación y acción del profesional de Educación Física. Con el entendimiento de articulación, de igualdad, de interacción con las prácticas sociales y de totalidad, interconectó algunas asignaturas de acuerdo con sus afinidades, como por ejemplo: Deporte I (Fútbol y Fútbol Sala), Deporte II (Balonmano y Baloncesto),

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Deporte III (Balonvolea), Deporte IV (Atletismo) y Bases Biodinámicas de la Educación Física (biología, anatomía y fisiología vueltas a la Educación Física).

Estando la Carrera basada en los estudios de la propuesta de las Directrices Curriculares Nacionales para los grados en Educación Física, sistematizada por la Comisión de Especialistas de Enseñanza en Educación Física – COESP (1999), en que entendieran que la formación en Educación Física debía ser a partir de dos núcleos de conocimiento: el Conocimiento Identificador del Área, esto siendo estructurado en dos niveles de formación: la Formación Básica que dice respecto al Conocimiento sobre el Hombre y la Sociedad, Conocimiento sobre el Cuerpo y su Desarrollo y Conocimiento Científico Tecnológico y, la Formación Específica que dice respecto al Conocimiento sobre la cultura del Movimiento Humano, Conocimiento Didáctico-pedagógicos, y Conocimiento Técnico-funcionales Aplicados y, el Conocimiento del Tipo de Profundizado, comprendido como el conjunto de conocimientos que objetivaban el desarrollo de competencias y habilidades específicas para la intervención académico-profesional en los campos de la docencia en educación básica/carrera de profesores del entrenamiento/condicionamiento físico, de las actividades físico-deportivas de ocio, de la gestión/administración, allá de otros posibles campos emergentes.

Entonces la Carrera sistematizó su currículo en esa estructura Conocimiento Identificador del Área con la Formación Básica y la Formación Específica y el Conocimiento del Tipo de Profundizado.

En el 'Conocimiento Identificador del Área' sus dos ejes incluyen las asignaturas pedagógicas obligatorias. Así se percibe que la estructura del currículum tiene un eje

central responsable por eso Conocimiento. En él se anuncia la Danza como uno de los conocimientos identificadores de su área, cuando en la Formación Específica de ese Conocimiento está expresado que:

Esta formación está constituida por tres sube áreas: conocimiento didáctico-pedagógico; conocimiento técnico-funcional aplicado (bases teóricos-metodológicos aplicadas al desarrollo humano, identificadas con las diferentes manifestaciones de la cultura corporal); conocimiento sobre la cultura corporal y sus diferentes manifestaciones tales como: juegos, deporte, gimnasia, **danza** y otros. (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010, p. 33) [Subrayado nuestro]

Podemos entonces decir que la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) afirma que la Danza constituye el campo de conocimiento del área de la Educación Física. Hay que resaltar que en tal Carrera, la Danza se configura en la asignatura: Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, estando emplazada en la Formación Específica en la sube área del conocimiento sobre la cultura corporal y sus manifestaciones.

Entendiendo la Carrera, que la Danza es un área de conocimiento de la Educación Física me acerco entonces a lo que indica la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)⁸⁵ para consultar en qué rama se encuentra el área de

⁸⁵ La Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), fundación del Ministerio de la Educación (MEC), desarrolla papel fundamental en la expansión y consolidación de los grados, postgrados en todos las provincias de Brasil. Las actividades de la Capes son agrupadas en las siguientes líneas de acción: Evaluación de postgrado stricto sensu; acceso y divulgación de la producción científica; inversiones en la formación de recursos de alto nivel en el país y exterior; promoción de la cooperación científico internacional; inducción y fomento de la formación inicial y continuada de profesores para la educación básica (presencial y a la distancia). Tabla de áreas de conocimiento - CAPES. Disponible en: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf. Acceso en febrero de 2013.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Educación Física y así, quizás se pueda justificar la presencia de la Danza en esa Carrera de Formación.

El área de conocimiento de la Educación Física se localiza en la grande área (esta es la aglomeración de diversas áreas del conocimiento por cuenta de la afinidad de sus objetos, métodos cognitivos y recursos instrumentales) de las Ciencias de la Salud. La misma comprende las sube áreas: Medicina I, Medicina II, Medicina III, Nutrición, Odontología, Farmacia, Enfermería, Salud Colectiva, Fisioterapia y Terapia Ocupacional y Educación Física. Ya la Danza está situada en la grande área de Lingüística, Letras y Artes. Ésta alcanza las áreas: Lingüística y Letras, Artes, Música. Y es en el interior del área de Arte/Música que la Danza se ubica junto a las áreas de Teatro, Fotografía, Cine, Educación Artística entre otras.

A principio, ambas están insertadas en áreas bien distintas: Educación Física en área de la Salud, y Danza en área de Lingüística, Letras y Artes.

No obstante, evidencia Brasileiro (2009) que existe un movimiento de investigadores de la Educación Física que comprenden el área como inherente a la grande área nombrada de Multidisciplinaria, o mismo al área de las Ciencias Sociales Aplicadas. El Arte, a su vez, está incluida en el grande área Lingüística, Letras y Artes. Esa grande área reúne las áreas de Arte (Arte/Muisca), Letras (Letras/Lingüística) y Lingüística (Letras/Lingüística).

Por lo tanto, al localizar estas áreas se observa que las mismas buscan su espacio de inserción como áreas de conocimiento específicas, o sea, su inserción más amplia en el mapa de la producción del conocimiento universal.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Eso también puede ser observado (áreas de conocimiento y el conocimiento de la Danza) en los Estándares Curriculares Nacionales de la Educación Física (ECNEF, 1997). Lo mismo se presenta con un conjunto de conocimientos que se dividen en tres grandes bloques: a) deportes, juegos, luchas y gimnasia; b) conocimiento sobre el cuerpo; c) **actividades rítmicas y expresivas**, siendo esta última entendida como manifestaciones de la cultura corporal que tiene como características comunes la intención de expresión y comunicación por medio de gestos y de la presencia de estímulos sonoros como referencia para el movimiento corporal, tratando específicamente de danzas culturales, mímicas y juguetes cantados.

Ya en los Estándares Curriculares de Arte (ECNARTE, 1997) se presentan los conocimientos con base en los lenguajes artísticos: artes visuales, danza, música y teatro, siendo los conocimientos sobre la danza presentados en un agrupamiento de tres aspectos: bailar; apreciar y bailar; y las dimensiones socio-políticas y culturales de la danza.

Delante estas localizaciones de las áreas de conocimiento en los distintos documentos, se percibe que la Educación Física es contemplada con las actividades rítmicas y expresivas, el que es bien distinto de Danza Escénica, mientras tanto, el Arte se queda con la Danza Escénica.

No se puede cuestionar que un profesional con grado superior específico en Danza es el capacitado para actuar con su enseñanza, pero no es sólo una cuestión de obiedad sino de reconocimiento de la perspectiva de la formación de profesores para la actuación en el espacio escolar, bien como del proceso de constitución de la danza en ese espacio.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

La danza en Brasil se imparte desde de la década de 1950 en la búsqueda de cualificar su área de conocimiento para una intervención profesional cualificada en la sociedad. A lo largo de los años se observa una acumulación de referencias que permite reconocerla como un área de conocimiento específica.

Se reconoce que la Educación Física no ha tratado la danza de manera adecuada, hasta por las varias influencias sufridas (médica, militar, deportista, pedagógica entre otras), pero no se puede olvidar el papel de la Educación Física con relación a la amplitud dada a los estudios acerca de la Danza como área de conocimiento y especialmente como conocimiento a ser estudiado en la escuela, como puede ser observado en los trabajos de: Brasileiro (2003/2009); Fiamoncini (2003); Kunz S. (2003); entre otros.

Los procesos de formación en Educación Física están buscando cualificar su intervención pedagógica, y nuestra investigación no trata de explicar a quien deba el derecho de trabajar con la Danza, sino identificar el papel de la Danza en la Formación de Profesores en Educación Física y discutir las posibilidades de cualificar el conocimiento Danza en tal Formación.

Siguiendo los análisis, con la Resolución CNE/CP N°02/2002 las Carreras de Formación de Profesores pasan a desarrollar actividades prácticas y teóricas relacionadas con el ejercicio de la profesión. En ese sentido se tiene la Práctica Como Componente Curricular (PCC) que es una práctica que produce algo en el ámbito de la enseñanza y se da desde el principio del proceso formativo, alargándose hasta el término de ese proceso.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Esa PCC se da en una articulación intrínseca con la Práctica Curricular Supervisada⁸⁶ y con las actividades de trabajo académico contribuyendo para la formación de la identidad del profesor de Educación Física.

Siendo así la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas hace parte de ese proceso. Eso puede ser observado en la Resolución CNE/CP N°01/2002:

Art. 12 § 1° La práctica, en la malla curricular, no podrá quedar reducida a un espacio aislado, restringiéndose sólo a la práctica curricular supervisada así desarticulado del restante del curso.

§ 2° La práctica deberá estar presente desde el inicio de la Carrera y permear toda la formación del profesor.

§ 3° En el interior de las áreas o asignaturas que constituyen los componentes curriculares de formación, y no sólo en la asignaturas pedagógicas, todas tendrán su dimensión práctica. (Brasil, 2002, p. 5)

En la Resolución CNE/CP N°02/2002:

Art. 1° La carga horaria de los grados de Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, será efectuada mediante la obtención de la cantidad de horas/aulas total de las asignaturas/actividades fijada en el Currículum del mínimo de 2800 (dos mil ochocientas) horas, en los cuales la articulación teoría-práctica garantice en los términos de sus proyectos pedagógicos, las dimensiones de los componentes comunes:

⁸⁶ Esta Práctica Pedagógica Supervisada es de cumplimiento de las normativas, la misma ocurre de forma simultáneamente con clases teóricas y actividades en la escuela objeto de estudio. Al comienzo, se realizará la observación, la investigación, la participación y la iniciación profesional, culminando con el ejercicio de la docencia compartida bajo la supervisión de la profesora formadora y/o profesor formador de la Carrera y de la escuela objeto de estudio.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

I - 400 (cuatrocientas) horas de práctica como componente curricular, vividas a lo largo del curso. (Brasil, 2002, p. 1)

Y en la Resolución CNE/CES N°07/2004 (Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores en Educación Física):

Art. 10 - la formación del alumno en Educación Física debe aseverar la no disociación teoría-práctica por medio de la práctica como componente curricular, práctica curricular supervisada y actividades complementares.

§1° la práctica como componente curricular deberá ser contemplada en el proyecto político pedagógico, siendo vividas en diferentes contextos de aplicación académico-profesional, desde el principio de la Carrera. (Brasil, 2004, p. 4)

Así la dimensión práctica es contemplada con un total de 420 (cuatrocientas veinte) horas al largo de la Carrera siendo esta distribuidas entre actividades y asignaturas curriculares, conforme la normativas legales para esa finalidad y la estructura curricular de la Carrera (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010). Esta está presente en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) articuladas con los contenidos de la cultura corporal (en su caso, la danza) y con la práctica pedagógica de la Educación Física escolar.

El currículum de tal Carrera busca posibilitar la interacción entre las áreas de conocimiento a través de la integración de las asignaturas de la enseñanza y las de carácter pedagógico, relacionando la cultura, la investigación científica, el conocimiento tecnológico y la realidad social del educando, en una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada y que situarán la alumna y/o alumno como sujeto productor del trabajo,

capacitándoles para ejercer su formación profesional y su ciudadanía (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010).

Se observa entonces que su currículum fue elaborado en el sentido de que los docentes en formación deban ser capaces de reflexionar sobre y en la acción, donde a través de la apropiación del conocimiento científico pueda constatar, interpretar, comprender y, así poder explicar la realidad social en que viven. De esta forma utilizan procedimientos que posibiliten la formación docente con base en las características ya apuntados anteriormente.

Segundo sus Proyecto de Implantación (2000) y Político Pedagógico (2010) el intento de esta Carrera es cualificar el profesional con vistas a una sociedad con justicia social, democrática e igualitaria, y eso debe ocurrir a través de acciones colectivas.

Observamos también que esos mismos procedimientos son contemplados en los escritos del Proyecto Político Pedagógico de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Valle de Acaraú (UVA) en Ceará/Brasil, ciudad de Sobral⁸⁷, una vez esto ha hecho parte de los documentos que subsidiaran el Proyecto de Implantación y Político Pedagógico de la Carrera de la URCA:

[...] un educador que comprenda críticamente la realidad; comprometido con proyectos colectivos que apunten hacia la transformación de esta realidad; capacitado para percibir la relación entre el conocimiento de la Educación Física y/o de otras

⁸⁷ La UVA está en Brasil en la provincia del Ceará, ciudad de Sobral en una región llamada de 'Valle del Acaraú'. La ciudad de Sobral es la cuarta mayor economía de la provincia y la quinta ciudad más poblada de la provincia, a más de 500km de la ciudad de Crato. Teniendo también una cultura muy distinta de la región del Cariri.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

áreas; con competencia técnica para planear, ejecutar y evaluar proyectos en Educación Física en el ámbito escolar y no escolar; consciente de la no disociación entre teoría y práctica y de la importancia de la investigación y extensión como instrumentos de producción y socialización del conocimiento en la perspectiva de la mejoría de la calidad de vida y aun un profesional atento a las nuevas tendencias del campo de trabajo, reflexionando críticamente. (UVA, Propuesta Curricular de la Carrera de Formación de Profesor en Educación Física, 1998, p. s/f)

Así como se presenta podemos decir que esa similitud es consecuencia del amparo que la Propuesta Curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Valle de Acaraú (UVA)⁸⁸ dio a la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA. Lo que nos lleva a creer que la Carrera de Educación Física de la UVA ha influenciado en la concepción teórica, en el perfil y en el diseño curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA. Observase en su Propuesta de Reestructuración (1998) que la Carrera de la UVA está amparada en el paradigma sociocrítico, en el abordaje crítico-superador y en la perspectiva de la cultura corporal.

Resalto que tras constatar el avance del conocimiento producido después de la Resolución CFE N°03/87, y de la existencia de teorías emergentes fundamentadas en el pensamiento crítico (la visión de mundo, de hombre, de educación y de Educación Física) algunas Universidades de Brasil adoptan el abordaje crítico-superador.

⁸⁸ La Carrera de la UVA también está amparada en el paradigma sociocrítico, en el abordaje crítico-superador y en la perspectiva de la cultura corporal (UVA, Propuesta de Reestructuración de la Carrera de Educación Física, 1998).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Como la construcción de la identidad de la Educación Física en Brasil fue organizado bajo el amparo de las ciencias biomédicas y en una práctica pedagógica tanto en el ámbito de la formación profesional como de la intervención social, reproducida casi que exclusivamente en la demostración de modelos en el saber-hacer, la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri – URCA, tuvo la preocupación de crear una Carrera que superase el modelo del saber-hacer, proponiendo entonces como objetivo que con el fin del grado:

[...] el profesional de Educación Física deberá comprender críticamente la cultura corporal y deportiva como una actividad humana de dimensiones educativa, pedagógica y cultural, posibilitando así actuar en la enseñanza, en la organización y en la producción de conocimientos del área en los campos científicos y tecnológicos.

Perspectiva aún de identificar las característica de la sociedad brasileña a partir de una fundamentación teórica que posibilite una reflexión crítica de la función social del profesional de Educación Física, su potencial y la necesidad de la práctica corporal en la comunidad local y regional en el ámbito de la Educación Física formal y no formal, sin denegar las culturas de otras regiones, pero, manteniendo una postura crítica delante de esos valores, tratando del conocimiento inherente a la Educación Física de forma competente técnicamente y comprometido con el proceso de formación de sujetos críticos contribuyendo, así, para la emancipación de la actual sociedad. (URCA, Proyecto de Implantación, 2000, p.12)

El estudiante, docente en formación debe detener el conocimiento de la cultura corporal y deportiva (y la danza se encuentra dentro de esos conocimientos) debiendo actuar como profesora y/o profesor, organizar y producir conocimiento en Educación Física. No obstante, entiendo que esa construcción solo tendrá sentido se nosotros no

reconocer/comprender el papel de ser docente; pues ser docente no es sólo detener el conocimiento, es también comprenderlo, ser capaz de reorganizarlo, ser capaz de reelaborarlo y de transponerlo en situación didáctica en clase, o sea, tener la capacidad de enseñar a un grupo de alumnas/os (Nóvoa, 2001).

Eso implica también que los docentes, tienen que ser personas, educadores que reflexionan sobre su práctica; personas que piensan, que elaboran sobre esta práctica. Pues, es a través de la reflexión, del cambio de experiencias y del reparto que es posible dar origen a una actitud reflexiva de la parte de las profesoras y profesores.

4.2.4. ABORDAJE PEDAGÓGICO DE LA CARRERA EN EL PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO.

Revela el Proyecto de Implantación (2000) y el Proyecto Político Pedagógico (2010) de la Carrera de Formación de Profesores en estudio, la opción de la perspectiva de la Cultura Corporal, entendiendo los redactores de estos Proyectos que esta propuesta posibilita al docente en formación el acceso al acervo cultural, comprendiendo que este acervo es un patrimonio de la humanidad y que todos los ciudadanos tienen derecho a su conocimiento, y entendiéndolo como un proceso de construcción humana.

Esta perspectiva (Cultura Corporal) se apoya en el abordaje crítico-superador que para los teóricos de esa concepción, diferentes respuestas han sido históricamente construidas sin contribuir para la superación de la práctica conservadora existente y cuestionan el que sería entonces educación física: a) Educación Física es educación por medio de las actividades corporales; b) Educación Física es educación por el movimiento;

c) Educación Física es deporte de rendimiento; d) Educación Física es educación del movimiento; e) Educación Física es educación sobre el movimiento (Colectivo de Autores, 1992).

El intento de ese abordaje fue ofrecer a las profesoras y profesores de Educación Física de Brasil un referencial teórico orientándolos hacia una práctica docente comprometida con el proceso de transformación social.

El abordaje crítico-superador fue basada en el paradigma sociocrítico, inspirado en el materialismo histórico-dialéctico de Karl Marx (1945), donde el principio básico de la lógica dialéctica es la contradicción (tesis, antítesis y síntesis). El movimiento dialéctico parte de la realidad empírica (basada en la experiencia, en lo real aparente, el objeto como se presenta a la primera mirada), y por medios de las abstracciones (reflexiones, teorías elaboración del pensamiento), llegar a lo concreto pensado (comprensión elaborada de lo que hay de esencial en el objeto-síntesis de múltiples determinaciones).

Cuanto a la propuesta pedagógica llamada de histórico-crítica se basa en el autor brasileño Demerval Saviani, (1991) esta nació de las necesidades puestas por la práctica de educadoras/es, pues las pedagogías tradicionales y mecanicistas no presentaban las características históricas. Entiende el autor que les faltaba la consciencia de los condicionantes histórico sociales de la educación. En efecto, es en la realidad escolar que se enraíza esa propuesta pedagógica. Esta Pedagogía objetiva rescatar la importancia de la escuela, la reorganización del proceso educativo, resaltando el saber sistematizado, a partir del cual se define la especificidad del saber escolar.

Y la crítico-social de los contenidos se basa en el pensamiento de José Carlos Libâneo (1985), otro pedagogo brasileño, que da énfasis a los contenidos, confrontándolos con la realidad social, a las relaciones interpersonales y al crecimiento que de ellas resulta, centrado en el desarrollo de la personalidad del individuo, en sus procesos de construcción y organización personal de la realidad. Comprende esta perspectiva pedagógica que no basta tener como contenidos escolares las cuestiones sociales actuales, pero es necesario que la alumna y alumno pueda reconocer en los contenidos y modelos sociales presentados para el desarrollo, la capacidad de procesar informaciones y trabajar con los estímulos del ambiente buscando ampliar las experiencias y adquirir el aprendizaje (Libâneo, 1985).

Si la práctica pedagógica surge de necesidades sociales concretas y, si la Educación Física es comprendida como una práctica pedagógica, entonces la Educación Física surge también de necesidades sociales concretas que, identificadas en diferentes momentos históricos dan origen a diferentes entendimientos que de ella conocemos.

El paradigma se da a través de la construcción teórica, significa entonces que de diferentes paradigmas resultarán diferentes prácticas pedagógicas. En ese sentido, entender lo que es Educación Física sólo tiene sentido cuando la preocupación es comprender esa práctica para transformarla (Colectivo de Autores, 1992).

Entendiendo el Colectivo de Autores que la sociedad brasileña se constituye en una sociedad dividida en clases sociales y que el movimiento social está caracterizado por la lucha entre las clases y, de que los intereses de cada una son diferentes y antagónicos, se construyó así el abordaje crítico-superador.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Esa propuesta se diferenci6 de las dem6s por realizar la cr6tica de la Educaci6n F6sica y de la Educaci6n a partir de su contextualizaci6n en la sociedad capitalista, destacando la dimensi6n pol6tica presente en ellas, y teniendo como instrumento de an6lisis el materialismo dial6ctico. El compromiso as6, es de obtener una pr6ctica que apunte hacia la construcci6n de una sociedad en que todos tengan acceso a los bienes producidos por la ciencia, la tecnolog6a y el arte.

Se entiende entonces que la metodolog6a propuesta por los te6ricos del abordaje cr6tico-superador as6 como las redactores/redactoras, profesoras/profesores del Proyecto de Implantaci6n (2000) y Pol6tico Pedag6gico (2010) de la Carrera de Educaci6n F6sica de la Universidad Regional de Cariri (URCA), se pone a favor de los intereses de las camadas populares de la poblaci6n brasile6a.

Por supuesto, esa perspectiva (cr6tico-superador) se pone en contra de la perspectiva tradicional de la Educaci6n F6sica, donde el objeto de estudio es el desarrollo de la aptitud f6sica del ser humano. Entiende que esta visi6n (aptitud f6sica) ha contribuido para la manutenci6n de la estructura de la sociedad capitalista, defendiendo los intereses de la clase dominante en el poder.

Una vez que el abordaje cr6tico-superador estableci6 la cultura corporal como objeto de estudio de la Educaci6n F6sica, as6 las varias manifestaciones corporales humanas, a la vez que se convierten en contenidos tradicionales estanques del 6rea o como est6mulos, expresiones o auxilio para el desarrollo motor, deben ser vistas como construcciones hist6ricas de la humanidad.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Pero este abordaje no se preocupa con la dimensión simbólica inherente al hombre, pues la cultura corporal según el Coletivo de Autores (1992, p. 38) "se refiere a los juegos, deportes, luchas, danzas y otros, como forma de representación del mundo que el hombre ha producido en el recorrido de la historia". Afirman también los mismos que los temas de la cultura corporal "expresan un sentido/significado donde se interponen, dialécticamente, la intencionalidad/objetivos del hombre y las intenciones/objetivos de la sociedad" (Coletivo de Autores, Ídem, p. 62).

De hecho, los teóricos al referirse a la cultura corporal como patrimonio de la humanidad, enfatizan la dimensión de la acumulación de conocimientos, de las producciones humanas, sin embargo, no avanzan en la idea que los conocimientos producidos por los seres humanos al largo de su historia, van siendo actualizados y dando nuevos significados en la dinámica cotidiana de sus vidas (Daolio, 2004).

Habiéndose basado estos teóricos (del abordaje crítico-superador) en la teorías marxistas, así cultura es una producción material de los pueblos. Y siendo así, no contemplan la reflexión de los seres humanos y eso no garantiza la plena valoración de los aspectos que se presentan inconscientes para los actores sociales. Pues la cultura difiere de grupo a grupo, de barrio a barrio, de ciudad a ciudad. Entiende Geertz (1994, p. 27) que cultura es:

[...] como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Para el autor, los significados son compartidos por los actores, pero no dentro de ellos, o sea, la cultura se procesa de manera inconsciente y pública, operando de manera colectiva. Así el hombre está envuelto a un sistema entrecruzado de signos que él mismo construyó y construye continuamente y que son asequibles y pasibles de análisis completo, llegando al campo de la subjetividad. Por lo tanto, la cultura no es un proceso estático sino continuo y dinámico, ya que su transformación nunca se acaba.

La cultura es un conjunto de mecanismos simbólicos que implican en la intencionalidad existente en lo sucedido del comportamiento (Geertz, 1994).

Por ejemplo, expresar el baile va más allá del moverse biológicamente. La intencionalidad traduce en el significado que el sujeto aprehende en el acto de moverse, en el contexto social proporcionado por el acto de expresarse corporalmente.

Cuando el actor atribuye a su expresión un significado o sentido propio y ese sentido se relaciona con el grupo, podemos decir que este acto de manifestarse y expresarse es instintivo y simbólico. De esa forma entendemos así como Bracht (1999) que la expresión envuelve cuestiones más allá del comportamiento; hay significados que amplían percepciones para el que se está oculto por detrás del acto del movimiento en sí. Por lo tanto, bailar implica más que un acto mecánico, bailar traduce lenguajes que emanan significados.

Es a partir del comportamiento que emergen los significados del acto. Así es posible afirmar que los actos culturales consisten en la construcción, aprehensión y utilización de

formas simbólicas, que son consideradas acontecimientos sociales públicos y observables, que juntos confieren un conjunto de actos simbólicos interpretables.

El hombre se comunica con el mundo a través del movimiento, es un lenguaje que por lo tanto se refiere al mundo simbólico, "Lo que cualifica el movimiento como humano es el sentido/significado del moverse, sentido/significado mediado simbólicamente y que coloca en el plan de la cultura" (Bracht, 1999, p.45). El moverse humano es la comunicación con el mundo simbólico y ese mundo simbólico está representado por las varias manifestaciones (los juegos, los deportes, entre otras) e incluso la danza.

Entonces, a partir de las consideraciones aportadas respecto a la cultura se puede comprender que los contenidos de la Educación Física deben siempre ser actualizados con nuevos significados, considerando incluso las especificidades y características propias de los grupos. En lo en tanto, la elección de estos contenidos debe tener padrones y objetivos.

No obstante, resalto que convengo con el abordaje sociocrítico resguardada en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA), pues este abordaje valora la pedagogía de la constatación, de la pregunta, del conflicto, de la investigación. Todavía, el cuestionamiento va en el sentido del objeto de estudio para tal Carrera, la perspectiva de la cultura corporal, pues como afirma Geertz (1994, p. 20) que:

[...] el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido...

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

[...] la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

La 'cultura corporal' como patrimonio de la humanidad, enfatiza el acumulo de conocimientos, de las producciones humanas, todavía se tiene que percibir que los conocimientos son producidos y van teniendo nuevos significados, actualizados por el ser humano (Daolio, 2004). En ese sentido la Danza en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA), de hecho nombrada de Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas debe partir de la comprensión que a lo largo del tiempo las diversas manifestaciones culturales cambian sus significados y la Danza Escénica se presenta con distintos lenguajes, sus entendimientos, concepciones y significados van siendo reemplazados, y eso se da por la propia dinámica cotidiana de la vida. Entendemos que en la enseñanza el conocimiento no debe ser centrada en una abordaje/perspectiva para una determinada clase social, como propone la cultura corporal (la clase obrera), y mismo como cuestiona Daolio (2004, p 32) "¿hay una cultura corporal de la clase obrera y otra de la clase dominante?". Y me pregunto ¿la enseñanza debe ser fragmentada?, es decir, una que determina los contenidos para las clase obrera y otra para la clase dominante y como cuestiona el autor "¿los contenido que no son de interés de la clase obrera deben ser desconsiderados entonces?" (Daolio, Ídem, p. 32).

Consideramos así como Daolio (2004) que entiende que los teóricos de la perspectiva de la cultura corporal no consideró los aspectos simbólicos de las conductas humanas, pues para Geertz (1994) entre los grupos humanos existe diferencias, existe diferencias de la época, existe las contradicciones entre lo que los seres humanos predicen

y lo que hacen, existe las influencias recibidas al largo de la vida, las mediaciones entre el conocimiento popular y el conocimiento elaborado. Eso debe ser llevado en cuenta pues el conocimiento como los propios autores de la perspectiva de la 'cultura corporal' entiende es producido por los seres humanos, todavía no se atentan que los conocimientos van teniendo nuevos significados al largo de la historia humana.

4.2.5. PROYECTO DE IMPLANTACIÓN Y POLÍTICO PEDAGÓGICO: ANÁLISIS DE UNA CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA CARRERA.

Debemos tener en cuenta que una Carrera de Formación Superior es un avance para la comunidad, pero debemos también nos preguntar/cuestionar ¿qué formación profesional es de interés para la comunidad/sociedad? Si esa sociedad considera como prioridad el cumplimiento del derecho que los seres humanos (todos) disfruten de una vida en que sea plenamente satisfechas sus necesidades vitales, sociales, históricas y artísticas; por supuesto, los proyectos educacionales deberán estar en estrecha vinculación para la construcción de una sociedad para la equidad.

La educación debe ser construida tanto como un espacio público que promueva esa posibilidad como un espacio en que se construyan identidades sociales coherentes con esa posibilidad. Tratándose de formación profesional corresponde ser añadido el conocimiento específico de cada profesión, para así obtener la competencia profesional deseada, por eso también la preocupación de basarse en una concepción teórica de educación.

En la actualidad lo que más se busca en la educación es el reto de la calidad. Y la pretensión es "preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y

profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre" (Pérez Gómez, 2010, p. 18).

Por su vez el docente actual debe ser un profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea. De ser así la formación docente requiere un analice de sus programas, métodos e instituciones.

En ese sentido los docentes tendrán que vivir en su formación, la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa, con el objetivo de provocar la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción (Pérez Gómez, 2010).

Se entiende así que "la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir" (Contreras, 2010, p.60), entiende aún el autor que el docente ha de considerarse como un creador de saber, no como un mero administrador de conocimientos.

La formación del profesorado representa entonces una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo (Gimeno, 1982). Es un campo de conocimiento e investigación centrado en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan su competencia profesional (Marcelo, 1994). Todavía el concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación, en ese sentido el profesor, será el protagonista y, por lo tanto, responsable de su proceso formativo. La formación del profesorado no es fruto de la improvisación, pero un

proceso, por eso su carácter es sistemático y organizado, la misma ha de responder a las nuevas y complejas exigencias y novedosos desafíos.

En ese sentido la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) al plantear el tipo de profesional que pretendía formar, pretendió para sí la concepción teórica de matriz dialéctica, conforme se describe en su Proyecto de Implantación (2000, p. 9): "Reconocemos la concepción dialéctica de educación como principal matriz teórica que orienta el Proyecto Político Pedagógico de la Carrera en cuestión. Asumiendo el principio de la totalidad como base filosófica de su propuesta curricular [...]" indica entonces que la Educación Física debe:

[...] insertarse en un currículum ampliado para así cumplir la reflexión pedagógica de la alumna y alumno, de manera a pensar la realidad social desarrollada en una lógica (dialéctica materialista), a través de la apropiación del conocimiento científico confrontando con el saber que la alumna y alumno trae de su cotidiano, teniendo como eje la constatación, la interpretación, comprensión y explicación de la realidad social compleja y contradictoria. (URCA, Proyecto de Implantación, 2000, p. 10)

En la dialéctica no existe verdad absoluta, todas las teorías de realidad tienen que ser vistas en su limitación histórica, siendo este su principio. Como base filosófica, la dialéctica asume el principio de la totalidad, significa entonces que en ese principio se debe percibir la realidad social concreta donde el mundo debe explicarse por sí mismo y no por algo diferente o externo a él. Y el sujeto-conciencia que conoce y actúa sobre lo real (praxis) es condicionado a la vez por ese despliegue mismo de lo real (historia).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

En esa concepción no existe una historia pura de la ideología, de la filosofía, de la religión o de la ciencia social, esas historias tiene que ser vista como elementos de una totalidad y en su relación con la totalidad social, con el conjunto de la vida económica, social y política. Solamente así es que se puede entender el significado de las informaciones y de los cambios que se van dando. En la dialéctica toda la actividad social está históricamente localizada (Lowy, 1998).

Entendió también la Carrera en estudio, que la reglamentación y los documentos producidos a partir de los reglamentos legales que tutelan las carreras de formación, son expresiones ideológica de una clase dominante, o sea, de la clase que detiene el poder; comprendiendo así que el currículum se conforma en las relaciones sociales de producción, enuncia entonces que pretende estar más allá del que está registrado en esos reglamentos oficiales (URCA, Proyecto de Implantación, 2000).

Una vez que la Carrera opta por una concepción sociocrítico, entendemos que supuestamente la concepción curricular seguirá la misma concepción. La teoría sociocrítico curricular es lo que forma un cuerpo de conocimientos que permiten no sólo comprender, sino transformar la práctica y entiende De la Torre (1993, p. 128) que se espera que un currículum "[...] no busca la prescripción técnica, sino la legitimación de la práctica, orientada al cambio social y guiada por un interés emancipatorio". Lo que se supone que primero es necesario tener el conocimiento para comprender y transformar la práctica educativa.

Por eso que la elaboración de una propuesta curricular requiere discernimiento, cuestionando lo que va a ser enseñado y en ese sentido Contreras (1994, pp. 37-38)

entiende que: "El currículum es un espacio de experimentación y como herramienta debe constituir un escenario y una estrategia para que el profesor profundice en la comprensión y reducción del problema".

El currículo es para mejorar la práctica educativa, es una herramienta que se modifica a través del tiempo y se adecua a las circunstancias que los cercan, él debe ir evolucionando y perfeccionándose, por eso es cambiante. Pero el constante cambio, el replanteamiento de los fundamentos, pilares y esquemas de las distintas asignaturas también hace con que tal vez nunca se llegue a elaborar un currículum perfecto (Contreras, 1994).

El currículum tiene que ver con la selección de la cultura de una sociedad, para eso es importante definir lo que se entiende por cultura, de ahí dependerá la cualidad de la selección realizada, así como las posibilidades de acceso de los individuos (Nieves Blanco, 1994).

El hecho es que el conocimiento debe estar relacionado con las disciplinas científicas, artísticas o humanas, que se concreta en los currículos. Entiende Pérez Gómez (2010) que en la contemporaneidad los individuos están saturados de información e incertidumbre, y eso hace con que el sujeto contemporáneo tenga la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, "es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría" (pp. 39-40).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Supone que se una Carrera de Formación de Profesores propone cualificar sus profesionales dentro de un paradigma sociocrítico, las alumnas y alumnos deben adquirir los conocimientos necesarios para su labor, aprendiendo a aplicarlos en el sentido de transformar la sociedad. Para eso hay que vincular los bienes materiales y culturales de las sociedades para que no se produzcan grietas y discontinuidades entre ellos. Y para que no haya esa desvinculación "se tiene que seleccionar, clasificar y transformar los conocimientos y las destrezas necesarios para participar en la vida social en textos que representen, recreen, ese mundo social" (Nieves Blanco, 1994, p. 236). Y eso es que prevé el Proyecto Político Pedagógico y Proyecto de Implantación de la Carrera en estudio.

Se entiende que la educación es para la promoción del ser humano, de no ser así, ella no tendrá sentido. Siendo el objetivo de la educación la promoción del ser humano, se percibe entonces que la condición básica para ser educador es ser un profundo conocedor del ser humano (Saviani, 2000).

Entiende el autor que el ser humano es condicionado por el contexto cultural (el espacio y el tiempo) y dentro de este contexto cultural él determina sus manifestaciones. Él necesita el espacio físico y de todo lo que está en su entorno, e incluso de la relación cultural.

Se puede entonces decir que así es retratada la existencia humana y es así que el ser humano está enlazado y por eso él es un ser situado. Y la situación es una condición necesaria de posibilidad de la existencia humana. "La vida humana sólo puede sustentarse y desarrollarse a partir de un contexto determinado, es a partir de ahí que el hombre saca los medios de su supervivencia" (Saviani, 2000, p. 30). Por eso valora los dominios de la

naturaleza (medio ambiente) y el dominio de la cultura (las instituciones, las ciencias, las técnicas y las artes). Para suplir sus necesidades, el ser humano valora algunas condiciones, son valores⁸⁹ que él procura utilizar en su práctica diaria. Pero el hombre no es un ser pasivo, él reacciona, interviene delante de la situación para aceptar, rechazar o transformar. "La cultura es la transformación que el ser humano opera sobre el medio y sobre los resultados de esa transformación" (Saviani, 2000, p. 37).

Siendo el ser humano capaz de superar los condicionantes de la situación, él no es totalmente determinado; es un ser autónomo, libre. Entonces necesita promoverse, y en ese caso la educación puede y debe hacer ese papel para que él pueda conocer los elementos de su situación y poder intervenir en ella transformándola.

Después de indicado lo que debe ser, los valores nos ponen delante de los objetivos. Un objetivo es exactamente aquello que aún no fue alcanzado, a partir de la valoración es posible definir objetivos para la educación. La educación es para la promoción del ser humano, y lo que determina los objetivos educacionales son las necesidades humanas, y éstas deben ser bien definidas, pues la acción educativa será siempre desarrollada en un contexto social definido (Saviani, 2000).

No existe la ideal para todos (única), pero debía existir una buena educación para todos los seres humanos del mundo, en ese sentido Gardner (2004) afirma que existen cualidades que debían estar en la educación, que todo el mundo debía centrarse en los contenidos de la educación, o sea, como presentar, dominar y emplear y transmitir a otros

⁸⁹ Los valores indican las expectativas, las aspiraciones que caracterizan el ser humano en su esfuerzo de trascenderse a sí mismo y a su situación histórica; marcan aquello que debe ser en contraposición aquello que es. La valoración es el propio esfuerzo del ser humano en transformar lo que es en lo que debe ser (Saviani, 2004, p. 38).

esos contenidos. Para el autor existe el ámbito de la verdad y su contrario, lo que es falso y/o indeterminable; el ámbito de la belleza y su ausencia; en experiencias y/u objetos desagradables de mal gusto; el ámbito de la moral lo que juzgamos bueno o malo. Para él esa comprensión es básica para la ciudadanía productiva, entiende que la forma como las asignaturas se han desarrollado al largo del tiempo pueden representar la mejor manera de abordar los temas.

Para Gardner (2004, p. 21), la educación es para formar ciertas clases de personas y esa clase de ciudadanos sólo puede aparecer si "los estudiantes aprenden a comprender el mundo tal como lo ha descrito, quiénes lo han estudiado y vivido en él de manera plenamente consciente". La exploración del conocimiento debe ser una constante, pues no existe nada determinado de qué es lo bello, lo falso y lo bueno. Resalta el autor que el conocimiento pautado en esos aspectos debe estar consciente de los aspectos problemáticos de estas categorías y de los desacuerdos existentes entre las diversas culturas y subculturas y, entiende que las asignaturas académicas son la mejor manera de sembrar el conocimiento. Para Tardif (2008, p. 36):

[...] la producción de nuevos conocimientos es apenas una de las dimensiones de los saberes y de la actividad científica. Ella presupone un proceso de formación basada en los conocimientos actuales: lo nuevo surge y puede surgir de lo antiguo exactamente porque lo antiguo es reutilizado constantemente por medio de los procesos de aprendizaje. Formaciones basadas en los saberes y en la producción de los saberes, constituyen dos polos complementarios e inseparables.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Aun limitando su relación con los saberes a una función improductiva de transmisión de conocimientos, se puede admitir que el cuerpo docente tiene una función social estratégicamente tan importante cuanto de la comunidad científica.

La formación inicial es un proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza, que representa las bases para la construcción de un conocimiento pedagógico especializado y, en ese sentido, el profesor de Educación Física deberá tener bases filosóficas y científicas suficientes para dar cuenta, más allá de sus clases, de acciones concretas para comprender la dinámica social donde desarrolla su acción profesional y defender conscientemente su proyecto de educación y sociedad.

La preparación del profesorado requiere formar profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar un aprendizaje relevante. La enseñanza tiene que provocar el aprendizaje, es su objetivo.

Las nuevas dinámicas del mundo del trabajo deben hacerse presente, el avance del conocimiento (incluso de la tecnología), las cuestiones históricas y sociales, son también factores que deban estar entre las materias/disciplinas/asignaturas. Las competencias técnicas y prácticas son necesarias, pero no podemos sólo basarnos en ellas para no convertirla en una práctica utilitarista, con fin en sí misma. En fin, el deseo es que la formación profesional tenga prácticas transformadoras y comprometidas con la humanidad.

Pensar en Formación de Profesores es intentar comprender para qué, para quién y para dónde se está dando esta Formación y en cuáles creencias están siendo estructurados. Significa también pensar en un currículum que posibilite una formación de intelectuales con sensibilidad y ética, para promover transformaciones en los comportamientos de los individuos, en los valores humanos y éticos. El profesor formador es responsable por orientar las formaciones de las generaciones, de construir identidad profesional del docente, sea cual sea su campo o área de conocimiento.

4.2.6. EL LUGAR DE LA ASIGNATURA DANZA Y ACTIVIDADES RÍTMICAS Y EXPRESIVAS.

La asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, está estructurada dentro del conocimiento 'Identificador del Área', en la formación específica, así como las demás asignaturas de la cultura corporal (los deportes).

Tal asignatura se presenta con 90horas/clases (6 créditos) y 30 horas/clase (2 créditos) de Práctica Como Componente Curricular (PCC).

Se resalta que en la propuesta curricular del Proyecto de Implantación (2000) la asignatura era llamada de 'Danza', y con 45horas/clases, pero de hecho, nunca ha sido efectuada. Hubo una nueva redistribución de la carga horaria y cambio de nombre de la asignatura, y observarse que esas alteraciones afectaran los contenidos establecidos, así como la concepción de Danza.

El eje destinado de tal formación es el mundo del trabajo, de la sociedad, de la informática, de la investigación y de la cultura corporal (objeto de estudio de tal Formación) que según consta en el Proyecto de Implantación (2000), debe estar a contento de las demandas y necesidades de la referida Carrera y están contemplados en el descriptor de la asignatura; por lo tanto, entendemos que se conecta con las demás asignaturas.

Cuanto al nombre indicado para la asignatura, Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, así como los contenidos/conocimientos que son desarrollados en tal asignatura hicimos las analices y cuestionamientos que se seguirán en el próximo apartado.

4.2.6.1 DANZA Y ACTIVIDADES RÍTMICAS Y EXPRESIVAS: DESCRIPTOR Y PROGRAMA.

Para el desarrollo de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas propone la Carrera un descriptor lo cual a partir de este, es elaborado el Programa de la asignatura con sus propuestas de contenidos, evaluación y metodología (Ver Anexo VIII). La descripción del análisis del descriptor y programa fueran realizados simultáneamente, una vez que para la elaboración del programa se depende del descriptor.

Como ya señalado anteriormente la Carrera tiene dos propuestas curriculares una de 2000 y otra de 2010, el cual la de 2000 nunca de hecho ha sido efectuada. Abajo expusimos los dos descriptores de tal asignatura, el primero basado en la propuesta curricular de 2000, y el segundo de la propuesta de 2010:

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Análisis del ritmo y armonía de los movimientos corporales desarrollados por la danza, considerados básicos y universalizados, con introducción de elementos especialmente desarrollados y creados por la danza contemporánea brasileña. Estudio de los aspectos conceptuales, técnicos y estéticos de la danza y de su influencia en la cultura brasileña. Estudio reflexionando la significación del folclore, considerado manifestación cultural y de su relación con la danza, apuntando para el dominio de sus características fundamentales, el método y la didáctica de transmisión de sus contenidos en escuelas, clubes y para diferentes segmentos sociales. Participación en la organización práctica de eventos deportivos y en el análisis de este en la cultura deportiva. Nociones de primeros auxilios aplicados al contenido. Fundamentos básicos para el entrenamiento deportivo de las principales danzas. (URCA, Proyecto de Implantación, 2000, p. 26)

Descriptor de la segunda propuesta curricular (2010) donde tenemos la asignatura Danza y Actividad Rítmicas y Expresivas:

Estudio y aplicación de los conocimientos rítmicos musicales en las actividades físicas a través del estudio del ritmo, expresión corporal y danza elemental. Concepto, histórico y evolución de la Danza y sus abordajes didáctico-pedagógicas. Estudio de la significación del folclore, en cuanto manifestación cultural, resaltando el folclore cearense, por el análisis de danzas, juegos, folguedos⁹⁰ y actividades físicas de la cultura popular brasileña. Participación en la organización práctica de eventos deportivos y en el análisis de ellas en la cultura deportiva. Nociones de primero auxilios aplicados al contenido. Fundamentos básicos para el entrenamiento deportivo

⁹⁰ Folguedos son fiestas populares de espíritu lúdico que se realizan anualmente, en determinadas fechas, en diversas regiones de Brasil. Algunas son de origen religiosa, pudiendo ser católica o de cultos africanos y/o aun folclóricos.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

de esas modalidades. Relaciones de ese conocimiento con el mundo de la informática, investigación, trabajo, sociedad, y de la cultura corporal como objeto de estudio de la Educación Física. (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010, p. 52)

Se percibe que la primera propuesta avanza más que la segunda, una vez que el descriptor está más específico para el conocimiento en Danza Escénica. Ya el segundo descriptor trata de Danza e Actividades Rítmicas y Expresivas y su relación con los deportes, actividades físicas, entonces no avanza hacia el conocimiento en Danza Escénica.

En la primera propuesta el nombre sugerido para la asignatura es el que de hecho entendemos ser el adecuado, el que no se puede decir de la segunda propuesta.

Percibimos que el descriptor de la segunda propuesta es fiel a su nombre, pero el nombre no es fiel al objetivo de la Carrera, como se observa:

[...] comprender críticamente la cultura corporal y deportiva como una actividad humana de dimensiones educativas, pedagógica y cultural [...] actuar en la enseñanza, en la organización y en la producción de conocimientos en los campos científicos y tecnológicos. (URCA, Proyecto de Implantación, 2000, p.12)

Se entiende que para lograr ese objetivo, el conocimiento que va a ser desarrollado en la asignatura debe estar en conexión con lo que anhela la Carrera. Pero lo que se señala en el descriptor de la asignatura en cuestión no asegura el conocimiento en 'Danza' sino en 'Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas'. Y comprende la Carrera que la Danza es reconocida como un conocimiento clásico de la Educación Física incluso identificada en la tradición del área. Percibiendo también que la Danza no es el conocimiento central de la Formación en Educación Física, pero parte constitutiva del estudio de la cultura corporal

y/o de la cultura corporal del movimiento y considerada conocimiento, pues se encuentra en su plan curricular.

La Danza tiene su complejidad y divergencia, puede ser abordada por aspectos psicológicos y/o emocionales, mecánicos entre otros, enfatizando elementos funcionales; o analizar los elementos básicos y universales que constituyen la danza. Considerada como lenguaje artístico y como lenguaje tiene conocimientos que no pueden ser olvidados en la preparación profesional, en su caso, la Formación de Profesores de Educación Física (Rangel, 1996).

Como primera cuestión se pregunta ¿por qué se llama Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas?, cuando la propia Directrices Curriculares de la Carrera, reconoce Danza como un conocimiento a ser tratado en la Educación Física.

En las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores en Educación Física CNE/CES (N°138/2002) se observa que:

El campo de actuación del profesional de Educación Física es pleno en los servicios a la sociedad en el área de Educación Física, en sus diversas formas de manifestaciones en el ámbito de la cultura y del movimiento Humano intencional, a través de las actividades físicas, deportivas y similares, sean ellas formales y no formales tales como (gimnasia, deporte, **danzas**, luchas, juegos, artes marciales, ejercicios físicos, musculación entre tantas otras). (Brasil, DCNEF, 2002, p. 3) [Subrayado nuestro]

La Danza en la formación superior en Educación Física para satisfacer las condiciones de cada período/época, cambió por diversas veces su nombre. En caso de la

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

primera propuesta curricular (2000) de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) la asignatura se llama Danza, lo que no ocurrió en la segunda propuesta (2010). Entretanto se pregunta ¿En qué o en quién se basó la Carrera para la elección de esa nomenclatura? ¿Qué entendimientos tuvieron?

En ese sentido, observamos que en la propuesta curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Vale de Acaraú (UVA, 1998), consta la asignatura Danza y este documento fue utilizado como modelo para la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA, lo que se puede constatar en los escritos del Proyecto de Implantación (2000) y del Proyecto Político Pedagógico (2010):

Para la formación e instrumentalización de los profesionales, la Comisión [...] ha utilizado las contribuciones de la Comisión del SESU/MEC, de la Propuesta Curricular de Carrera de Formación de Profesor en Educación Física de la Universidad Valle de Acaraú/UVA, Sobral, [...]. (URCA, PPP, 2010, p. 12)

Así, en la Propuesta Curricular de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Valle de Acaraú considera 'Danza' como asignatura y siendo definido en su descriptor el "Estudio reflexivo del entendimiento en danza, como manifestación cultural en una perspectiva pedagógica que busque la transformación, situando la educación dentro del contexto social" (UVA, Propuesta Curricular, 1998, p. 40), pero su descriptor es distinto de lo que propone el descriptor de la Carrera de la URCA.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Considerando Danza un área de conocimiento, no reconocemos y tampoco comprendemos 'Actividades Rítmicas y Expresivas' como un área de conocimiento. Entendemos sí, que los estudios de estructuras rítmicas son contenidos de danza y elementos que les son necesarios, pero no un área de conocimiento, tampoco sería un elemento para pautarse en ella. Por lo tanto, la nomenclatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas se alejan de su propósito con relación a la perspectiva de la Cultura Corporal bien como para esta Formación. Pues la perspectiva de la cultura corporal considera Danza, como una expresión representativa de diversos aspectos de la vida humana y un lenguaje estético/artístico que permite la transmisión de sentimientos, emociones entre otras acciones vividas en el ámbito de la religión, del trabajo, de las costumbres (Coletivo de Autores, 1992).

Se entiende entonces que volcar el conocimiento de la Danza para las 'actividades rítmicas' sería particularizar el conocimiento en Danza. La Danza es para experimentar/vivir los movimientos y gestos corporales expreso en cada individuo. "Pensar la danza implica, pues, reflexionar respecto de un campo que es, sobretodo, cultural, pero es también estético, técnico, religioso, terapéutico, lúdico y lingüístico" (Siqueira, 2006, p. 71). Entonces en la construcción coreográfica las historias representadas en la Danza, hacen sentidos, expresan significados y pueden reflexionar contextos, sean históricos, económicos o éticos.

La Danza es un conocimiento que va más allá, alcanza todas las actividades bailantes e incluso las actividades rítmicas. De esta forma, cabe reflexionar el término Actividades Rítmicas y Expresivas como propuesta de asignatura en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA, por lo tanto se buscó entender qué es 'rítmica' y 'ritmo'.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

La rítmica fue desarrollada por el compositor y pedagogo suizo Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) que percibió en sus alumnos y en los músicos profesionales, problemas relacionados a la educación musical, de tal forma que buscó medios capaces de suavizar esa situación. Concluyó Dalcroze que todo lo que en música es de naturaleza motriz y dinámica depende no solamente del oído sino de otros sentidos. Consideró la musicalidad auditiva como una musicalidad incompleta; la arritmia musical es la consecuencia de una arritmia de carácter general; no es posible crear una armonía musical sin poseer un estado musical armónico anterior (Camargo, 1994).

Este método buscó el desarrollo de los elementos rítmicos, o sea, el entendimiento del ritmo a través del cuerpo. Las primeras lecciones pensadas por Dalcroze, aunque para alumnos de música, tenían como eje el desenvolvimiento de dos cualidades más esenciales para el desarrollo de las actividades rítmicas: el conocimiento de los elementos básicos de la música y el conocimiento de la importancia que el cuerpo tiene para las artes.

En realidad la rítmica fue creada en contraposición a la rectitud corporal de otros métodos existentes en aquella época, y se contraponía a la arritmia de la sociedad, una forma de resistencia contra la mecanización de los modos de expresión y educación del cuerpo.

Según Camargo (1994), Dalcroze "organizó su método, visando la integración de las facultades físicas y mentales del ser humano, potencializándolas en el tiempo y en el espacio, a través de la música". Para la autora, "[...] la Rítmica es un método de educación global, basado en el ritmo musical, vivido de forma corpóreo-sensorial por el individuo" (p. 77).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Así pues, la rítmica perseguía desarrollar y armonizar las funciones motrices, además de regular los movimientos corporales en el tiempo y en el espacio. La rítmica, entonces, es una forma de expresión corporal, por medio de la música y puede ser una base fundamental a la enseñanza de cualquier actividad rítmica, independiente de su área de actuación, pues, aborda de manera adecuada el desenvolvimiento y la educación corporal.

En cuanto a ritmo, de acuerdo con Camargo, (1994, p. 23) "viene del greco *rhythmos* que significa aquello que se mueve, aquello que fluye; lo que nos lleva a concluir que todo movimiento es ritmo en potencial". O sea, el ritmo y el movimiento se desarrollan simultáneamente en el tiempo y en el espacio. De esta forma, consideramos que "el ritmo es movimiento y que el movimiento es ritmo [...]". (Tibeau, 2006, p. 55) Él es inherente a la vida humana.

Podríamos entonces pensar que las actividades de la vida cotidiana como andar, hablar, son consideradas rítmicas, pero estas actividades cuando presentes en el día a día tienen otras finalidades que no la educación corporal. El desplazamiento y la comunicación, acciones de la vida diaria solamente serían consideradas como adecuadas y específicas en la educación corporal cuando insertadas como ejercicios en contextos que conserven tal finalidad.

En el caso de las actividades rítmicas, ellas establecen diferentes relaciones con el ritmo, y la principal causa de esa diferencia se da por cuenta de los objetivos específicos de cada actividad. Esa distinción puede ser observada al comparar, por ejemplo, la Danza y la gimnasia. Al principio de la Danza, la música era una parte esencial para su realización, los

artistas bailarines no bailaban sin música, y debían ser capaces de establecer una relación muy próxima entre los movimientos que realizaban con la música y el ritmo.

En el caso de la gimnasia como deporte, en algunas modalidades deportivas la música se hace presente, pero como un accesorio que desea embellecer las presentaciones y competiciones. Lo que se espera del gimnasta es la correcta ejecución de sus ejercicios, destreza y agilidad, probando que posee dominio sobre los movimientos, y que realice su rutina de acuerdo con la métrica. En cuanto a la gimnasia que se practica en el gimnasio se considera que la música está presente, pero como un factor motivacional. En este tipo de gimnasia, con raras excepciones, el objetivo es la búsqueda de belleza física, no presentando ninguna preocupación con la educación corporal. Se conviene entonces decir que la música se hace presente en la gimnasia como un factor atractivo.

Se percibe que en esa actividad no hay una verdadera relación entre el cuerpo y sus movimientos con el ritmo, y/o aun en sus actividades en que se espera tal relación, ni siempre ella está presente. En realidad, en la enseñanza la métrica de la música es la única cualidad de hecho utilizada en las actividades, lo que no debería ser. Cuanto a las actividades rítmicas y expresivas no se tiene una definición en concreto, ella está enlazada al ritmo y a la gimnasia rítmica, pero los Estándares Curriculares Nacionales de Educación Física (ECNEF, 1998, p. 71) entienden que las mismas son:

[...] manifestaciones de la cultural corporal que tiene como característica común la intención explícita de expresión y comunicación por medio de los gestos en la presencia de ritmos, sonidos y de la música en construcción de la expresión corporal. Se trata específicamente de danzas, mímicas y juegos cantados. En esas actividades rítmicas y expresivas se encuentran más subsidios para enriquecer el proceso de

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

información y formación de los códigos corporales de comunicación de los individuos y del grupo.

Podemos decir que son actividades que buscan trabajar la expresión corporal, teniendo como base la música.

Los Estándares Curriculares Nacionales (ECN's) son documentos que establecerán los programas y contenidos para la enseñanza de la educación básica de Brasil, donde cada área de conocimiento tuvo su estándares, todavía no tuvieron logro. En caso de los Estándares Curriculares de la Educación Física (ECNEF, 1987, p. 35), los contenidos son divididos en tres bloques: "los Deportes, juegos, luchas y gimnasia; las Actividades rítmicas e expresivas; el Conocimiento sobre el cuerpo". Segundo tal documento

Los tres bloques se articulan entre sí, tiene varios contenidos en común, pero guardan especificidades. El bloque del "Conocimiento sobre el cuerpo" tiene contenidos que están incluidos en los demás, pero que también pueden ser abordados y tratados en separado. Los otros dos guardan características propias y más específicas, pero también tiene confluencias y hacen articulaciones entre sí (Brasil, ECNEF, 1987, p. 35-36).

Justifica el documento que no se trata de una estructura rígida, pero una forma de organizar el conjunto de conocimientos abordados, segundo los diferentes enfoques que pueden ser dados

Como se observa las Actividades Rítmicas y Expresivas es un bloque de contenido y define lo que son estas actividades.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Este bloque incluye las manifestaciones de la cultura corporal que tienen como características comunes la intención de expresión y comunicación ante los gestos y la presencia de estímulos sonoros como referencia para el movimiento corporal. Se trata así de las danzas y juegos cantados.

El enfoque acá priorizado es complementar al utilizado por el bloque de contenidos "Danza", que hace parte del documento de Arte. El profesor encontrará, en aquel documento, más subsidios para desarrollar un trabajo de danza, respecto a los aspectos creativos y a la concepción de la danza como lenguaje artística. (ECNEF, 1997, pp. 38-39)

Sugieren así trabajo con las danzas regionales brasileñas, urbanas y las eruditas, así como coreografías asociadas a manifestaciones musicales de Brasil como los grupos de: afoxé⁹¹, olodum⁹², timbalada⁹³, tríos eléctricos, escuelas de samba entre otros (ECNEF, 1º grado, 1997), lo que fue motivo de críticas tanto de parte de los profesionales de Educación Física como los de Danza y Arte.

Los Estándares Curriculares sugiere que la Danza haga parte de la Educación Física, pero para complementar el conocimiento de la Danza como contenido de la asignatura Educación Artística, este hecho, generó discusiones a respecto de la responsabilidad de enseñar la Danza, se eso cabe a la Educación Física o a la Educación Artística.

Es perceptible el destaque dado a la danza como diversidad y producción cultural, el que garantiza la relevancia de este contenido.

⁹¹ Manifestación cultural afro-brasileña.

⁹² Bloque, asociación de carnaval.

⁹³ Banda de música de manifestación mestiza.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Entonces tenemos que reconocer que la danza tiene, para allá de la diversidad y producción cultural, otros aspectos relevantes al contexto educativo, por ejemplo, su aspecto social, expresivo, comunicacional, afectivo, las concepciones de cuerpo etc. "En el contexto de la danza, tenemos los elementos históricos, culturales y sociales de la danza tales como el trato con la historia, la música, la antropología, estética, apreciación y crítica, etc. Estando en estos incluso los saberes sobre la danza" (Brasileiro, 2005, p. 121).

En relación a las Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física la misma afirma que:

La educación Física se caracteriza sobre tres dimensiones interdependientes. La dimensión práctica de actividades física, recreativa y deportiva, la dimensión del estudio y de la formación académico-profesional y la dimensión de la intervención académico-profesional.

La dimensión de la práctica de actividades físicas, recreativas y deportiva se refiere al derecho de los individuos conocer y tener acceso a las manifestaciones y expresiones culturales que constituyen la tradición de la Educación Física, tematizadas en la diferentes formas y modalidades de ejercicios físicos, de la gimnasia, del juego, del deporte, de la lucha/arte marcial, de **la danza** (Brasil, DCNEF, 2004, p. 8)

[Subrayado nuestro]

Por lo tanto en estas Directrices no es determinado que 'actividades rítmicas y expresivas' es una manifestación cultural y sino danza, tampoco existe una definición para las expresiones/manifestaciones de la cultura humana en su caso la danza, así como aclarado en los Estándares Curriculares y, sino la señalización que la danza hace parte de estas expresiones/manifestaciones.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Las Directrices afirman que la Educación Física es un área de conocimiento y de intervención profesional y "su finalidad es posibilitar las personas al acceso al acervo cultural, comprendido como derecho inalienable de todo(a) ciudadano(a) y como importante patrimonio histórico de la humanidad y del proceso de construcción de la individualidad humana" (Brasil, DCNEF, 2004, p. 9).

Resalta aun el documento que mismo que tal formación esté insertada en el área de la Salud debiese tener en cuenta "su carácter multidisciplinar, que allá de poseer un cuerpo de conocimiento propio, se utiliza de conocimientos producidos en el contexto de las ciencias biológicas, humanas, sociales, bien como en **conocimientos del arte y de la filosofía**". (Brasil, DCNEF, 2004, p. 9) [Subrayado nuestro]

El documento afirma que el área de Educación Física posee también conocimientos del arte, una vez que el área tiene un carácter múltiplo, o sea, que integran otros conocimientos, y que a mi mirada, la danza estaría dentro de ese contexto.

Ya los Estándares Curriculares en Educación Artística, la Danza es reconocida como Arte, "Uno de los objetivos de la danza es la aprehensión de la estructura y de funcionamiento corporal y la investigación del movimiento humano" (Brasil, ENCARTES, 1997, p. 49). Indica los Estándares que las acciones para el desarrollo de la danza en la escuela son: 'la Danza en la expresión y en la comunicación humana'; 'como manifestación colectiva'; 'como producto cultural y apreciación estética'.

La danza, así como es propuesta por el área de Arte, tiene como propósito el desarrollo integrado del alumno. La experiencia motora permite observar y analizar las

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

acciones humanas propiciando el desarrollo expresivo que es el fundamento de la creación estética. Los aspectos artísticos de la danza, acá propuestos, son del dominio del arte. (Brasil, ENCARTES, 1997, p. 50)

Por lo que se indica la nomenclatura de la asignatura Danza y Actividades Rítmica y Expresivas de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) ha sufrido influencia de los Estándares Curriculares de Educación Física (ECNEF). El mismo se puede decir de los contenidos expresos principalmente en el segundo descriptor de tal asignatura, pues coincide con las actividades propuestas en tales Estándares, que entienden que las actividades rítmicas son manifestaciones de la cultura corporal (incluso objeto de estudio de tal Carrera) proponiendo trabajar con danzas de la cultura local/regional y las eruditas (ballet clásico, jazz, contemporáneo), entre mímicas y juguetes cantados, o sea, lo mismo que sugiere la asignatura en cuestión, ya anteriormente expreso.

El conocimiento de la Danza así como las otras asignaturas propuestas por las Directrices Curriculares para la Formación en Educación Física debe cualificar los graduandos para analizar críticamente la realidad social e interviniendo profesionalmente en ella, "[...] visando la formación, la ampliación y el enriquecimiento cultural de las personas, para aumentar las posibilidades de adopción de un estilo de vida físicamente activo y saludable" (Brasil, DCNEF, 2004, p. 1). En ese sentido esos conocimientos deben ser dominados por el graduando, los de la "[...] Educación Física y de los advenidos de las ciencias afines, orientados por valores sociales, morales, éticos y estéticos, propios de una sociedad plural y democrática" (Brasil, DCNEF, 2004, p. 2).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Podemos entender entonces que la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas propuesta en el currículo de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA, se basa en las Directrices cuando reconoce 'Danza' como parte del acervo cultural humano, todavía las Directrices no incluye las 'actividades rítmicas y expresivas' como contenido curricular de tal Carrera, aunque las Directrices entiende que el área de Educación Física está articulada con el área de arte, no señala entendimientos y saberes propios de esta área de conocimiento. Así como podemos observar en el perfil profesional deseado en la Carrera de Formación de Profesores en Danza, cuando resalta la 'sensibilidad artística y estética':

Artículo 3º: La carrera de grado en Danza debe acarrear, como perfil deseado del formando, capacitación para la apropiación del pensamiento reflexivo y de la sensibilidad artística, comprometida con la producción coreográfica, con espectáculo de danza, con la reproducción del conocimiento y de las habilidades, revelando sensibilidad estética y cinesiología, incluso como elemento de valoración humana, de la auto-estima y de la expresión corporal [...]. (Brasil, DCND, 2004, p. 2)

En ese sentido entiendo que los Estándares Curriculares de la Educación Física como ya mencionado tuvieran presencia prominente en los descriptores de la asignatura en estudio.

En relación a lo que se comprende por Danza, actividades rítmicas y expresivas podemos decir que: rítmica es un método de enseñanza del rítmico fundamentado en los ejercicios corporales, las actividades rítmicas y expresivas son actividades en danza o actividades corporales con acompañamiento musical y la Danza simboliza los hechos reales y no-reales de la vida. La Danza es un lenguaje artístico un "vehículo de

comunicación e expresión, codificador de mensajes, ideas, concepciones", [...] vehículo de transformación del ser" (Nanni, 2002, p.45), y la actividad rítmica es una forma de expresión corporal por medio de la música. La Danza es una acción corporal en que el hombre puede exteriorizar sus deseos, un hombre susceptible a ejercer cambios en el medio y ser modificado por este, revelando su cultura, los hábitos y comportamientos de los que están insertados en el contexto de determinada época y sociedad.

En la Danza, así como en el propio hombre, existe una dinámica que provoca constantes reflexiones y cambios, eso depende del contexto en que el hombre está insertado. El hombre crea, analiza y cambia su danza en reflejo de su propia realidad y/o aspiraciones (Rangel, 1996).

Las actividades rítmicas están pautadas en los aspectos comunicativos y expresivos del ser humano. Al conocer las actividades rítmicas y la Danza, las alumnas y alumnos valorarán otras culturas además de la suya, pues esas actividades rítmicas presentan sus especificidades, una vez que son prácticas que destacan la diversidad cultural de varias regiones haciendo con que las alumnas y alumnos se reconozcan como pertenecientes a un grupo, a un contexto histórico y social. La valoración de ese objetivo posibilita la valoración de nuestro tiempo, de nuestro espacio.

De acuerdo con Daolio (1995), es necesario estudiar las expresiones corporales de cada cultura para entender los principios, valores y normas que llevan los cuerpos a manifestarse de una determinada manera. Así entendemos que estudiar las manifestaciones populares nos ayudará a comprender la propia cultura, además de otras manifestaciones culturales.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

La asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas de la Carrera de la Formación de Profesores en Educación Física en estudio propone también estudiar la significación de las danzas de la cultura brasileña y sobretodo de la provincia de Ceará, así como las actividades físicas de la cultura popular brasileña (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010).

En la historia brasileña están ausentes muchas de las expresiones de las danzas que retratan nuestra cultura. Estas danzas están relacionadas a las fiestas, a las religiones, a la cosecha, son manifestaciones mantenidas por la tradición cultural.

Antônio Nóbrega (2007), músico, bailarín y experto en cultura popular brasileña comenta que se queda perplejo cuando comprueba que no se toma en serio las manifestaciones populares. Para él "son como productos embalsamados que se colocan en los estantes del llamado folclore – palabra que presta un malo servicio a la comprensión del papel y significado de la cultura popular" (p.12).

El hecho es que reflexionar sobre danza como una manifestación artística que tiene presencia en la cultura popular brasileña, implica ponerla en el campo de discusión en el cual la cultura popular se hace y se renueva.

Las fiestas de la cultura popular brasileña son reconocidas por tener un papel importante en la consolidación de las identidades sociales. Aún de las fiestas carnavalescas, las navideñas, las religiosas entre otras, ganan visibilidad a lo largo de los años y se incorporan a los modos de ser de esa población. Pero resalta Brasileiro (2009), que aunque eso forme parte fundamental de la formación humana, las fiestas y las

innúmeras manifestaciones en ellas insertadas están casi totalmente ausentes de la literatura académica de las Carreras de Formación de Profesores en Educación Física.

La formación de profesores es un campo de conocimiento e investigación centrado en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan su competencia profesional. La misma ha de responder a las nuevas y complejas exigencias y novedosos desafíos (Marcelo, 1994). En ese sentido las disciplinas curriculares así como el currículo, no debe ser fragmentado/descontextualizado; tampoco debe existir el divorcio entre la escuela y la universidad. Así se puede garantizar el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes contemporáneos. Y entiende Contreras (2010) que la tarea del docente para el siglo XXI, no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales las alumnas y alumnos construyan, modifiquen y reformulen conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, susciten que los aprendices vivan en sí mismos, la relación entre experiencia y saber.

Siendo así, entendemos que el conocimiento de la Danza para las alumnas y/o alumnos de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física sea para proveer un sentido personal, o sea, a su propia realidad y sus motivaciones. Pero, como se trata de una Formación, eso debe relacionarse con los estudios teórico-metodológico, peculiar de la Formación de Profesores, y esto es lo que subsidia el docente en formación. Los procesos metodológicos deben siempre cambiar para que las vivencias también sean constantes. Las experimentaciones deben hacer parte integral del proceso, hasta para posibilitar la ruptura del paradigma culturalmente creado que considera la Danza como conocimiento accesible a pocos.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

La formación docente está siempre en consonancia con la investigación, la indagación personal; es parte integral de la enseñanza y del aprendizaje. Las estrategias e instrumentos de investigación se convierten en estrategias e instrumentos de enseñanza. Las paradojas y contradicciones, las controversias, el rigor y la incertidumbre propias de toda indagación humana han de acompañar, por lo tanto, también los procesos de enseñanza y formación del docente reflexivo siempre que proporcionan inestimables oportunidades de aprendizaje enlazado a su propia práctica (Pérez Gómez, 2010).

Es también expuesto en el descriptor de la referida asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas que los docentes en formación tengan efectiva participación en la organización de eventos, "[...] Participación en la organización práctica de eventos deportivos y en el análisis de ellas en la cultura deportiva" (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010, p. 52).

La Danza pasa entonces a ser tratada como un deporte, cuando se enfatiza 'eventos deportivos' y 'cultura deportiva', de hecho ambas son actividades corporales, pero en el deporte se prioriza, la disputa/competición y la danza es más caracterizada como "el arte de la expresión cultural". (Pellegrini, 1988, p. 252) o "arte de interpretar un dado ritmo musical a través da expresión corporal" (Souza Neto, 1992, p. 4). La danza y el deporte "tienen en común el movimiento corporal humano". (Braun y Saraiva, 2000, p. 555) y "el hombre en el contexto de las actividades corporales" (Souza Neto, 1992, p. 4). Pero no es deporte, por lo tanto un equívoco en el descriptor, debiendo ser entonces un 'festival de danzas' de la 'cultura artística'.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

Entre los contenidos propuestos para dicha asignatura está la noción de primeros auxilios aplicados al contenido, así como los fundamentos básicos para el entrenamiento deportivo de esa modalidad; "[...] Nociones de primero auxilios aplicados al contenido. Fundamentos básicos para el entrenamiento deportivo de esas modalidades" (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010, p. 52).

Creemos ser una preocupación relevante para los profesionales que trabajan con el cuerpo y el movimiento (los primeros auxilios), y reconocemos también la importancia del entrenamiento deportivo, todavía creo que la cantidad de horas/clases destinada para esta asignatura es insuficiente y aún más, que es ofertada en un único curso/semestre.

Para superar esas cuestiones entendemos que la asignatura tendría que ser ofertada en más un curso/semestre, y así mismo, entiendo que una asignatura destinada para los primeros auxilios y entrenamiento, alcanzaría mejor sus objetivos.

Se observa que existe una preocupación con la investigación y con el mundo de las tecnologías, "[...] Relaciones de ese conocimiento con el mundo de la informática, investigación, trabajo, sociedad, y de la cultura corporal como objeto de estudio de la Educación Física". (URCA, Proyecto Político Pedagógico, 2010, p. 52), y como se prevé, es a partir de la investigación que se reflexiona y se mejora la práctica pedagógica, y la Práctica Como Componente Curricular (PCC), ejerce total acaecimiento al ejercicio de la práctica educativa. Así como las TIC, ellas "[...] amplían y diversifican las formas de interaccionar y compartir con las fuentes de producción y difusión de conocimientos y de tecnologías" (Proyecto Político Pedagógico, 2010, p.39).

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

El conocimiento de las asignaturas curriculares debe llevar el futuro docente a analizar e intervenir las situaciones de su labor, a través de una actitud crítica y reflexiva identificada con los ideales y valores de una sociedad democrática. Desarrollando en el futuro formador cualidades y competencias fundamentales para su profesionalidad (saber-pensar, saber-decir, saber-hacer y querer-hacer).

Segundo Tardif (2008), los saberes de la formación profesional son producidos por la ciencia de la educación y de los saberes pedagógicos. Explica el autor que los saberes profesionales corresponden al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones responsables por la formación profesional de los profesores y que estos, durante el proceso de formación académica, entran en contacto con las ciencias de la educación y los conocimientos adquiridos se transforman en saberes que se destinan a la formación científica de los docentes.

Ya los saberes disciplinares son incorporados a la práctica docente, oriundos de las diversas asignaturas ofrecidas por las universidades durante la formación de los profesores. Entonces comprende el autor que los saberes docentes y la práctica pedagógica están imbricados, una vez que es en el ejercicio de la práctica docente que ellos son movilizados, contruidos y reconstruidos por el profesor a partir de una acción dinámica al enseñar. Entiende aun, que los saberes docentes necesarios para la práctica pedagógica, son un conjunto de varios saberes oriundos de diversas fuentes (de las asignaturas enseñadas, de los libros, de los programas, entre otros), pues en la acción docente, los profesores movilizan sus saberes teóricos o prácticos.

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

En ese sentido identificamos que en la asignatura "Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas" el conocimiento está vuelto a las actividades rítmicas como su propia nomenclatura determina, aunque la Carrera haya contemplado el concepto, el desarrollo y la historia de la Danza, todavía no la reconoció como Arte, por lo tanto como un área de conocimiento, una vez que la asignatura no es Danza. En realidad la asignatura apunta para el estudio de los conocimientos rítmicos musicales en las actividades físicas a través del estudio del ritmo de la expresión corporal y danza elemental, el que nos lleva a entender que estos contenidos también están asociados al desarrollo de los aspectos motores, en la competencia del saber-hacer, no tratando también de los saberes estéticos y artísticos propios de la Danza Escénica. Entendiendo que se los conocimientos aprendidos por los docentes son absorbidos y aplicados en su ejercicio de práctica profesional, entonces podemos afirmar que, se los saberes disciplinares, en su caso la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas no dará cuenta del conocimiento en Danza Escénica, o sea, en su práctica pedagógica en el campo laboral.

Se comprende que para bailar es necesario tener nociones rítmicas, pero esta noción es uno de los contenidos presentes en la danza. Y la danza puede o no tener un acompañamiento musical; la expresión sonora se añade al gesto potencializando las formas de danza. Si la música indiscutiblemente se establece por el ritmo construido, y el gesto tanto por el ritmo construido como por el ritmo natural, queda evidente que el trabajo rítmico debe estar presente en la danza.

Identificamos que el conocimiento tratado en la Carrera en estudio no es Danza, en ese sentido el papel que la Danza ocupa en la Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri, pregunta que orientó mi investigación; es

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

resaltar el conocimiento para las actividades rítmicas expresivas, que de hecho son actividades en 'danza' y/o actividades corporales con un acompañamiento musical. Las actividades rítmicas como ya explicado anteriormente, son formas de expresiones corporales que se dan por medio de la música, lo que es bien distinto de Danza que ni siempre utiliza la música y/o sonido. De efecto, la Danza es expresada sobre un lenguaje corporal: "A través de la danza el lenguaje corporal registra el real, el simbólico, el imaginario, interconectando los objetivos que articulan el cuerpo simbólico al cuerpo imaginario permeado por el cuerpo real" (Nanni, 2002, p. 8).

La danza ilustra una idea, interés de una época, asociadas a inmensa necesidad del ser humano de moverse y superar su esencia o trascender su existencia en evasiones positivas y significativas en las circunstancias de la vida real (Laban, 1990).

Cuanto al diálogo de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas con otros campos de conocimiento de esta Formación no son muy perceptibles, o por lo menos no está aclarado en el programa y en el descriptor.

En lo que se refiere a su contribución (Danza Escénica) para esta Formación, podemos decir que necesita ser más aclarada, pues la Danza como área de estudio es resaltado la estructura, el significado y el valor de la Danza (Allen, 1988) apud Miranda (1991). Para Allen (1988) y Minton (1986) apud Miranda (1991), el objeto de estudio de la Danza se refiere al entendimiento de la naturaleza de la Danza, a su funcionamiento en la cultura, a los juzgamientos de valor sobre la Danza cuanto a su ejecución. Y de efecto ese no es el objetivo de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas y tampoco

CAPITULO IV – LA DANZA ESCÉNICA COMO CONTENIDO EN LA CARRERA DE FORMACION DE PROFESSORES EN EDUCACIÓN FISICA

del área de Educación Física (estudio del movimiento humano) y de la Carrera en estudio (estudio de las manifestaciones de la cultura corporal).

La nomenclatura supuestamente se dio en la elección de los contenidos a ser tratado y desarrollados para tal conocimiento. Entendemos también que eso puede implicar en la concepción curricular de la Carrera, tanto sobre los anhelos de la sociedad, como del propio profesional, pues el futuro formador hará la interpretación, la comprensión y explicación de la realidad social de 'Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas', el que no será lo mismo que 'Danza'.

Por fin, resaltamos que las exigencias contemporáneas que están siendo impuestas para la efectución de la Carrera, creemos que la misma se esfuerza para acontecer, pues se nota la preocupación en reevaluar su currículum (2000 y 2010) alterando incluso la carga horaria de algunas asignaturas curriculares, así como cambiándolas de un curso para otro, con el intuito de atender el perfil profesional contemporáneo, como solicita los reglamentos vigentes y del propio entendimiento de las profesoras y profesores de esta Formación.

**CAPÍTULO V – LA DANZA ESCÉNICA EN LA
FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN
FÍSICA A PARTIR DE LA CULTURA CORPORAL
DEL MOVIMIENTO HUMANO**

Las primeras iniciativas de Formación de Profesores en Educación Física en Brasil eran vinculadas a las escuelas militares (1914), eran llamadas de Sección de Educación Física de la Fuerza Pública de São Paulo. Estas formaron los primeros profesores de esgrima y gimnasia⁹⁴. La primera Formación se dio a partir de 1922, en el Centro Militar de Educación Física de la ciudad del Río de Janeiro. En 1929 empieza a funcionar el taller provisorio de Educación Física y a través de ella surgió la Escuela de Educación Física del Ejército. En ese tema las fuerzas armadas son pioneras, y según consta, fue incluido en su programa de formación materias relacionadas a los ejercicios físicos (Marinho, 1980).

Esta escuela se originó bajo la tesis aprobada durante el I Congreso Brasileño de Eugenia⁹⁵ en 1929 (Melo, 1996). Se nota un cierto servilismo por parte de la Educación Física, y su relación con los militares y los médicos. Para Góis Júnior y Loviloso (2003), probablemente el referencial teórico y la fuerza política del movimiento higienista⁹⁶ fuera usurada por la Carrera de Formación en Educación Física, con el objetivo de superar sus problemas de identidad y legitimidad. Por eso el área conserva una fuerte relación con el área de la salud.

⁹⁴ Esta sección fue resultado de la presencia de la Misión Militar Francesa que llegó en Brasil, el año 1902, para impartir instrucción militar a la Fuerza Pública. El Método Francés fue adoptado como Método oficial de la Educación Física brasileña en la década de 20.

⁹⁵ Este Congreso se dio en 1929 en la ciudad de Río de Janeiro por cuenta del centenario de la Academia Nacional de Medicina. En él participaron médicos, profesores, periodistas, sociólogos y otros. Así como los países de la América Latina (Chile, Perú, Cuba, Argentina y Paraguay), todos interesados en el tema y preocupados con el futuro de la Nación. Las Tesis puestas en las discusiones fueron varias como podemos destacar algunas: la Educación Eugénica en General, la Política Eugénica, Registro genealógicos, Pedagogía de la Educación Física, entre tantas otras, pero algunas no fueron llevadas a votación por el entendimiento que sería un problema para las naciones 'El feminismo y la Raza y De la Inmigración Europea para el Nordeste brasileño' (Maciel, 1999).

⁹⁶ El movimiento higienista intentaba mejorar la raza, sanar las enfermedades indeseables (las mentales y las de los impulsos criminosos) promoviendo prácticas para acabar con esas 'malas' características para las futuras generaciones. Pero eso era aplicado básicamente a las razas y no a los individuos, en el entendimiento que la jerarquía era racial y no social (Melo, 1996).

El proceso curricular de la Carrera de Formación en Educación Física desde de su implantación en Brasil pasa por varias entendimientos/concepciones y, en los días actuales se tiene dos formaciones distintos.

En el proceso de institucionalización de la Educación Física y de su relación con el campo biomédico está constituido de ambigüedades entre la educación y la salud con una fuerte dualidad entre una referencia teórica fundamentada en la salud y una práctica constituida en el ejercicio de la caserna. Las clases de Educación Física eran impartidas por los que constituían las fuerzas armadas (ejército y marina) sea en las escuelas militares sea en las escuelas civiles. En lo que se refiere a la Formación en Educación Física direccionada a los civiles, consta que se dio en 1931 en la provincia de Espírito Santo/Brasil, siendo de manera más organizada. Pero es en la provincia de São Paulo en 1934 que ocurre el inicio de la Formación profesional sistematizada, y en 1939 se tiene el primero grado en nivel superior con dos años de duración en la Escuela Nacional de Educación Física y Deporte (ENEFD) de la Universidad de Brasil (con la asignatura danza), ciudad del Río de Janeiro (Melo, 1996).

La Escuela Superior del Ejército (ESEEx) y el Departamento de Educación Física (DEF) del antiguo Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) realizaron breves talleres para instructores de Educación Física, eso probablemente en 1933. Los instructores actuarían en la sociedad civil y el profesor de Educación Física en escuela y en la Escuela Nacional de Educación Física y Deporte (ENEFD). Aquí se observa que existía una Formación en Educación Física con dos profesionales distintos: el instructor y el profesor de educación física (Azevedo & Malina, 2004).

En las primeras décadas del siglo XX el Brasil atravesaba una importante fase de cambios sociales, económicos y políticos, en que nuevas formas de prejuicio de clases sociales en ascensión toman forma. Esa ideología vigente se apoya en valores culturales europeos, así como en una perspectiva positivista de ciencia, educación y política para componer sus padrones y conductas, maneras y costumbres. En este contexto, la dimensión corporal cumple papel secundario en el escenario nacional, trayendo consigo herencias coloniales que perciben en cualquier tipo de trabajo manual la desvalorización de la mano de obra servil o esclava. En vista de eso, Oliveira (1998) describe que "[...] la estructura colonial rendía dividendos ideológicos y aumentaba el prejuicio en relación al trabajo físico, mostrándonos un aspecto social contradictorio, con el impulso político que la Educación Física obtendría" (p. 5).

Aunque la Educación Física se haya vuelto una aliada del ámbito de la salud pública en función de la posición médica que vislumbraban en ella un refuerzo en el combate a las enfermedades, se tornó también una referencia fundamental en el proyecto social de controle de la gente y de la civilidad. Así, su base de sustentación y consolidación se ajustó a ese conjunto de intereses, sobre todo en la relación con las fuerzas sociales dominantes de ese período histórico, ya sean los militares, los médicos o los educadores, convirtiéndose en un instrumento de orden y controle social recibiendo el refuerzo científico (Soares, 2001).

Resaltase que la fundamentación teórica del currículum de esa formación era proporcionada por los médicos y biólogos, los de práctica pedagógica, de didáctica y de conducta, se quedaban bajo el comando de los militares. Es también importante destacar

aquí el papel de la gimnasia⁹⁷ en el escenario de la Educación Física brasileña. En las primeras décadas de la formación profesional específica, o sea, en el medio militar, o a partir de los militares en la formación de los civiles, la gimnasia fue un eje central en esa formación. La gimnasia se destacó sobre las demás prácticas corporales y tuvo un papel importante, pues la relación teoría y práctica fue establecida por la propia necesidad de hacerse ejercicios y de tenerse un profesional que la instruyera (Soares, 2001; 2009).

El perfil de los instructores como también de los profesores era de conocimiento práctico, el fundamento teórico-metodológico de este saber-hacer no era valorado. Con la gimnasia agregada al deporte se convocó a los principales deportistas para actuar en la formación profesional (Azevedo & Malina, 2004).

Tal proceso propició la creación de las primeras Escuelas⁹⁸ de Educación Física dentro de un modelo curricular denominado de 'tradicional-deportivo' el que Betti y Betti (1996) entienden que es un modelo curricular basado en la ejecución y demostración por las alumnas y alumnos, demostrando sus capacidades físicas, sus habilidades técnicas deportivas. Entonces los instructores deportivos impartían sus clases dentro de la visión vinculada a la práctica de la gimnasia y a la valoración de las modalidades deportivas, basados en la ejercitación sistemática y en modelos para la transmisión de los conocimientos.

⁹⁷ "La gimnasia comprendida como síntesis del pensamiento científico fue firmada a lo largo del siglo XIX en el occidente europeo como parte integrante de los nuevos códigos de civilidad. Así también integró los currículos escolares. Los registros escritos e iconográficos respecto a la gimnasia y su inserción en la escuela traducen la comprensión del cuerpo como objeto de intervención de la ciencia, como máquina a ser manipulada. El discurso pedagógico en esas instituciones son de preceptos científicos, su carácter higiénico y moral es que contribuye para la formación de la estética de la rectitud. La gimnasia afirma el discurso del bien vivir, de educar el cuerpo y la escuela es el escenario ideal para tal" (Soares, 2001, pp. 113-115).

⁹⁸ Las primeras Carreras de Formación en Educación Física fueron llamadas Escuelas, incluso hasta hoy tenemos grados con nombres de Escuela Superior de Educación Física.

De acuerdo con Barros (2001, p. 9), la Educación Física en Brasil "[...] siempre estuvo conectada al sistema educacional y toda legislación específica vino junto con la legislación educacional en general". Es decir, los militares efectivamente desempeñaron un fuerte papel en el proceso de consolidación y desarrollo de la Educación Física, pero fue en el ámbito escolar bajo el discurso biomédico que ella conquistó espacio en el escenario social (el medio educacional).

Entendiendo la construcción de la identidad de la Educación Física como un campo de disputa y tensión observamos un discurso organizado bajo el amparo de las ciencias biomédicas, y una práctica pedagógica tanto en el ámbito de la formación profesional como de la intervención social reproducida casi que exclusivamente en la demostración de modelos y en el saber-hacer.

5.1. LA DANZA COMO ASIGNATURA DEL CURRÍCULUM

La historia y el currículum están enlazados con la historia de la educación. En Brasil el origen del pensamiento curricular fue emplazado dentro de la literatura pedagógica de autores estadounidenses asociados a las teorías europeas. Estas teorías embazaron el abordaje llamado escuela nueva o activa⁹⁹, fue una propuesta pedagógica de carácter humanista e intentaba superar lo que los brasileños llevaban con la educación jesuítica y la educación enciclopédica, originada de la educación francesa. Por cuenta de ser una

⁹⁹ El abordaje "escuela nueva y/o activa" he tenido la preocupación de organizar métodos y estrategias de enseñanza y evaluación más modernas. Fue considerado como el primer momento de un abordaje técnico de cuestiones educacionales, como también el primer momento de un abordaje técnico sistematizado en el país (Moreira, 1997).

educación de carácter elitista esa educación (jesuítica/europea) fue cuestionada (Moreira, 1997).

Si el eje de la enseñanza estaba basado en la escuela tradicional, o sea, centrada en la profesora y/o profesor, la escuela nueva/activa fue direccionada a los estudiantes, buscando atender sus necesidades, formar un ser humano integral por medio de una educación adecuada y que apoyada en la ciencia, llevase en consideración el desarrollo psicológico y biológico de las alumnas y alumnos. Es cuando empiezan las influencias de las teorías progresistas de los pensadores estadounidenses y europeos en los educadores y teóricos brasileños de la época. Las ideas progresistas tuvieron el intuio de establecer una educación, frutos de una sociedad industrial moderna. El currículum pasa así a ser entendido como un intermediario entre la escuela y la sociedad (Moreira, 1997).

De acuerdo con Goodson (2010), el currículum surgió para dirigir y controlar las actividades de los docentes y de las alunas y alumnos. Y a lo largo del tiempo es que fue elaborada su definición y ésa como parte de un modelo institucionalizado y estructurado de enseñanza estatal. El currículum engloba siempre un propósito, un proceso y un contexto. Aún más, resulta de la confluencia de diversas prácticas ejercidas por diferentes actores, en distintos momentos. Su concepto es complejo, dinámico y multifacético. Él puede ser también entendido como un método de organización de las actividades educativas y de aprendizaje en función de los contenidos, de los métodos y de las técnicas didácticas.

Entiende Goodson (2000) que el currículum debe ser construido socialmente. Así el propio término (currículum) ha sido concebido en diferentes formas a través del tiempo. Sus concepciones fueron innumerables, entre ellas podemos citar: perspectiva centrada en

asignaturas; centrado en las experiencias; centrado en actividades, etc. El momento, el periodo, la necesidad, es lo que decide qué concepción se va utilizar. La política educativa vive en función de la política estatal y así incorpora aspiraciones de una nación en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar. Y, como afirma Goodson (2000), la construcción social y el poder de definición de la realidad se encuentra firmemente en manos de aquellos que diseñan y definen la Carrera.

La educación es un proceso social y debe ser permanente, y el currículum debe ofrecer el marco necesario para plantear y comprender la relación entre educación, sociedad y sus necesidades. Las intencionalidades de la educación en términos de los resultados que se pretende alcanzar como la formación del ciudadano y del tipo de sociedad se concretan mediante el currículum que actúa, como él se evidencia, como un proceso operativo, lo que entran en juego un conjunto de elementos, factores sociales, objetivos, recursos, que interactúan para alcanzar esas intencionalidades educativas.

Un proyecto curricular puede ser un instrumento para el cambio, pero también puede ser un buen instrumento para la manutención del orden establecido. Si es un proyecto de renovación pedagógica, él se convierte en una herramienta de transformación del trabajo docente y de las relaciones sociales para las instituciones y para la sociedad como un todo (Goodson, 2000).

Para el proceso del proyecto curricular tenemos que seleccionar los conocimientos que se plantean establecer para su desarrollo. Esos conocimientos son repasados a través de contenidos que de acuerdo con Gimeno (1988, p. 65), "los contenidos es algo más que la selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y

formalizado". Pero el contenido tiene que ver con la forma que se entiende la función del currículum y las relaciones entre conocimiento y sociedad.

Y según Martínez Rodríguez (1994, p. 105), "Los contenidos son seleccionados según su valor formal o teórico, en función de su consideración científica, según su implantación social o académica y atendiendo a los intereses comerciales de quienes los definen para las escuelas o centros".

En ese sentido, nos preguntamos: ¿Cómo la asignatura Danza y sus contenidos se articularon en el currículum de la Formación en Educación Física? ¿Ella se articula con las demás asignaturas o es un fin en sí misma? ¿Cómo la Danza llegó a hacer parte de la Formación en Educación Física?

Históricamente la Danza y la Educación Física fueron abordadas de dos maneras: primero como contenido específico en las Carreras de Formación de Profesores en Educación Física, después como Carrera aislada, pero relacionada a los Departamentos de Educación Física. Esa segunda forma en Brasil no llegó a ser muy reconocida por el hecho de que la Carrera de Danza muy pronto se insertó en los Departamentos de Arte de las Escuelas Superiores (Miranda, 1991).

La Danza en las clases de educación física escolar era restricta a las clases femeninas, generalmente vinculadas a la gimnasia rítmica, y la danza tenía el objetivo de preservar la gracia, la suavidad y prepararlas para la maternidad. Mientras que la práctica de la actividad física destinada a los hombres eran clases con posibilidad de preparación de soldados aptos para una situación de guerra (Miranda, 1991).

De hecho, la Danza surge como asignatura en la Formación en Educación Física en la Escuela Nacional de Educación Física (ENEFD) de la Universidad de Brasil (UB) en 1940 (ciudad del Río de Janeiro). La profesora Helenita de Sá Earp¹⁰⁰ fue la primera a introducir la enseñanza de Danza en esas Carreras, así la Danza empieza a hacer parte del currículum de la Formación de Profesores en Educación Física en nivel de primaria y secundaria (Miranda, 1991).

En ese sentido, Earp creó un cuerpo teórico denominado hoy de Teoría Fundamentos de la Danza (TFD) que permite una infinidad de contenidos que pueden ser desarrollados para cualquiera proyección de enseñanza, de elaboración o de entrenamiento. Su investigación fomentó la entrada de la danza en las escuelas públicas de la ciudad de Río de Janeiro.

Sin embargo, la relación de la danza en la Educación Física se da a partir de la gimnasia y ésta fue a través del músico y pedagogo Émile Jacques-Dalcroze¹⁰¹, pues, su influencia no sólo era en la enseñanza de la música en las escuelas, pero también en las escuelas de Danza, además contribuyó en el desarrollo de la Educación Física en el mundo.

¹⁰⁰ Helenita fue bailarina y pionera de la danza en Brasil y demostraba inmensa pasión, talento y vocación por el lenguaje artístico de la Danza, frecuentó clases de gimnasia rítmica y después hizo el Curso de Emergencia de la Escuela de Educación Física del Ejército, promovido por el Ministerio de Educación y Cultura. Por su excelente desempeño en las clases de gimnasia rítmica, recibió el convite del director de la Escuela para ocupar el cargo de dirección de la asignatura Danza. Por supuesto, Earp relaciona gimnasia rítmica con la danza. Sin embargo, tenía la necesidad de prepararse para hacer parte del cuerpo docente de la ENEFD (Britto, 2008).

¹⁰¹ Émile Jacques Dalcroze fue profesor de música del Conservatorio de Música de Ginebra y crea un sistema de educación musical que analiza los movimientos en función del censo rítmico y observa que las fuerzas musculares no afectan el proceso mental. Su método fue difundido como un medio para la educación rítmica infantil, siendo profundizado por su alumno Rudolf Bode (creador de la Gimnasia Moderna hoy conocida como Gimnástica Rítmica), que utiliza su método para el movimiento corporal y así estableció los principios básicos de la gimnasia rítmica y ésta a su vez es originada de la danza moderna.

La Danza fue denominada de rítmica influenciada por el método Dalcroze y el término rítmica fue utilizado para denominar la asignatura que hasta entonces era conocida por Danza. Y de acuerdo con Nanni (2002), el cambio se dio para despertar el interés por parte de los hombres y así quizás influenciarlos a participar de tales clases.

Con la definición del currículum mínimo para la Formación de Profesores en Educación Física por el Informe N°292/62¹⁰² la asignatura Rítmica pasa a ser obligatoria juntamente con el Atletismo, la Gimnasia, la Recreación y la Natación (Faria Junior, 1987).

Después de la década de los 80 empezaron a surgir nuevas concepciones de Danza y, en consecuencia, surgen nuevos abordajes metodológicos. La Danza en las Carreras de Educación Física en Brasil pasa a ser llamada Rítmica, Danza Educacional, Rítmica I; Metodología de la Rítmica, Ritmo y Movimiento, Danza/Educación (Nanni, 2002).

La Danza en los grados de Educación Física está vuelta hacia los ejercicios que resaltan el aspecto motor, dejando los movimientos estéticos y expresivos en segundo plan. La misma se encuentra imbricada en una concepción utilitaria, o sea, con finalidad en sí misma. Hasta hoy es tratada como parte de la asignatura Rítmica y no como Danza (Miranda, 1991; Sborquia, 2008; Nanni, 2000 y Ehrenberg, 2008), como es el caso de la

¹⁰² En función de la Ley de Directrices y Bases (LDBN), el Consejo Federal de Educación (CFE) presenta los Informes N°292/62 y N°627/69 visando establecer los currículos mínimos de las Carreras de Formación de Profesores afirmando que 'el que enseña' preexiste al 'cómo enseñar' y establece un núcleo de disciplinas pedagógicas. Y a finales de la década de 60, con la internacionalización del mercado, el advenimiento del deporte como un fenómeno de masas, y el gobierno militar siendo instituido en el país, se realiza la Reforma Universitaria de 1968 (modelo de universidad científica y de postgrado), en la que se propone un nuevo currículum.

asignatura 'Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas' en la Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA).

La aplicación de la Danza, sea en la escuela, sea en las Carreras de Formación tiene que ser entendida a partir del fenómeno cultural y artístico y no como expresión exclusivamente biológica del ser humano. No se quiere negar todavía que la danza contribuya para el desarrollo físico, para la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas básicas, de las tareas motrices específicas, de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras y del conocimiento y control corporal. El que por supuesto incide positivamente en la salud y calidad de vida de la persona.

Los futuros docentes en Educación Física deben tener vivencias conscientes y reflexivas del cuerpo, estas vivencias/experiencias deben hacer con que los mismos reflejen sus movimientos corporales y corporales bailantes. Las vivencias corporales bailantes pueden facilitar en la contribución del proceso creativo en danza y así quizás en la indicación de la adquisición de las competencias de su profesión para el trato con el conocimiento Danza.

5.1.1. LA INCORPORACIÓN DE LA ASIGNATURA DANZA

La historia de las materias escolares se propone a adentrar en un campo que los historiadores se mostraron inclinados a ignorar los que son los contenidos escolares; los métodos de enseñanza y los caminos de estudio, buscando en los procesos internos de la escuela pistas para analizar las complejas relaciones entre escuela y sociedad, incluso

enfaticando como las escuelas tanto reflejan como refractan las definiciones de la sociedad a cerca de los conocimientos culturalmente válidos (Goodson, 2010). Según el autor:

La incorporación de las asignaturas en la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerar un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político y, en mi opinión, debemos entender ese proceso. (Goodson, 2000, p. 43)

Para entender la escuela tenemos que entender el currículum y sus varias denominaciones y concepciones: currículum escrito, currículum como hecho, currículum como práctica, currículum como actividad entre otros. La lucha por definir qué es currículum termina por caracterizarlo como siendo la invención de una tradición. Pero lo que llamamos currículum y por asignatura/materia escolar ni siempre ha tenido la comprensión que contemporáneamente les atribuimos, tanto en sus sentidos más usuales como en una concepción más académica.

Según Goodson (2010), las asignaturas escolares pasan por una secuencia de prácticas. Ellas parten de un momento de marginalidad con un status inferior en el currículum, después para prácticas utilitarias y finalmente logran una definición como asignatura, que se configuraría a partir de un conjunto exacto y riguroso de conocimientos. "Lo que se pretende decir es que la aplicación explícitamente instrumental de conjuntos de conocimientos disminuye en relación inversa a la seriedad y al éxito de las tentativas de los profesionales de mejorar las condiciones materiales" (p. 131).

Para Santos L. (1990), es fundamental reconocer que las relaciones entre los factores internos y externos en el desarrollo de una asignatura no son una constante, pues el peso de esos factores dependerá de algunas condiciones. Y alerta que se deben observar el nivel y el tipo de desarrollo de un país, principalmente su sistema político, pues él puede tener gran peso en ese proceso, pudiendo hacer una asignatura más vulnerable a los factores externos. Y afirma que "cuanto mayor es el nivel de madurez de una asignatura y la organización de los profesionales del área, mayor será el peso de los factores internos en su desarrollo" (p. 26).

Las asignaturas escolares no se establecen en el currículum escolar de manera pacífica, conformándose a las orientaciones oficiales, todo lo contrario, guardan relaciones conflictivas con las teorizaciones académicas y las recomendaciones oficiales, ora acatándolas, ora resistiendo a ellas, ora reformándolas o deformándolas.

En su principio la asignatura educación física era en forma de gimnasia por cuenta de su función 'higiénica', o sea, limpiar los cuerpos de las niñas y niños tornándolos bellos, fuertes y sanos, y 'correctiva', para que los cuerpos defectuosos, feos, enfermos, indolentes, se pusieran en posición erecta y varonil. A partir de los años de 1920, aparece una otra lógica, o sea, la orientación de la escolarización de esa asignatura, reconfigurando la corrección de los cuerpos de principios republicanos, en dirección a la eficiencia de los gestos necesarios a la industrialización y modernización de las sociedades. Por supuesto, esas lógicas fueron pautadas en una idea de hegemonía cultural, presentes en las élites intelectuales y encontraron en la educación física diferentes lógicas, matrices y concepciones de cuerpo y educación. Los términos encontrados en los programas escolares en Brasil eran varios, como por ejemplo, ejercicios físicos, ejercicios gimnásticos,

ejercicios calisténicos o simplemente gimnasia, juntamente con otras asignaturas se responsabilizaban por la Educación Física de las niñas y niños. Sin embargo, con el paso del tiempo esa educación del físico de las niñas y niños pasa a ser de responsabilidad de una asignatura específica, la Educación Física, que asumiría la tarea de culto al cuerpo (Vago, 2002).

De efecto, la Danza como asignatura de la formación superior en Educación Física se dio en varios momentos, y a mi mirada se dio en 'cinco' momentos: 'el primero' en la escuela con las profesoras de primaria que ya señalaban con sus juegos de actividades rítmicas; 'el segundo' con la reglamentación de la Educación Física en 1854 que incluye la obligatoriedad de la danza en secundaria, con el Decreto de N° 2882 de 1862 específicamente en el Colegio Pedro II¹⁰³, estando así la danza para dar gracia a las mujeres; 'el tercero' por cuenta de la necesidad de basar las profesoras para la práctica de la danza en sus clases se tiene la implantación de la asignatura Rítmica en los planes curriculares¹⁰⁴ y después en algunos grados con el Informe N°292 de 1962, aunque con entendimientos y nomenclaturas distintas; 'el cuarto' momento con el reconocimiento por parte de los expertos que entienden que la Danza es parte de las manifestaciones de la cultural corporal humana que constituye la Educación Física y con los Estándares Curriculares Nacionales de Educación Física (ECNEF, 1997) y, por fin, 'el quinto' donde la Danza se efectúa a través del Informe N°138/02, Art. 6, ítem 7, que la reconoce como un conocimiento sobre la cultura de las actividades físicas/movimiento humano, del profesional de Educación Física.

¹⁰³ El padrón de enseñanza secundaria oficial en Brasil fue el Imperial Colegio de Pedro II, criado en 2 de diciembre de 1837, por decreto del Ministro Interino del Imperio Bernardo Pereira de Vasconcelos (Andrade, s/d).

¹⁰⁴ En la Escuela Nacional de Educación Física (ENADEF) en 1939.

Por los análisis hechos se percibe que la trayectoria de la Educación Física como construcción del conocimiento y como campo de investigación disciplinar recibe influencia de diferentes áreas de conocimiento, tales como: Pedagogía, Sociología, Psicología y principalmente Ciencias de la Salud.

No obstante, la identidad del área de la Educación Física es todavía muy cuestionada (Ciencias de la Salud o Ciencias de la Educación). Aunque ocurra la predominancia del área de la salud en algunas Carreras de Formación de Profesores de Educación Física en Brasil, tales Carreras asumen un carácter multidisciplinario y presentan en su estructura curricular asignaturas de estudios biomédicos, socio-antropológicos y/o pedagógico-sociales. Se nota, entonces, que la Educación Física dentro de su propio campo de conocimiento tiene varias perspectivas.

Así, la asignatura Danza es influenciada por dichas perspectivas; y eso hace con que ella no se identifique aun como área de conocimiento que tiene principios artísticos, estéticos, sociales y políticos. En la Educación Física ella se constituye como parte del acervo de las manifestaciones culturales, pero su desarrollo en esa área se volvió más para el perfeccionamiento de la técnica. Pero algunos expertos en área de educación física la comprende como una de las manifestaciones de la 'cultura corporal'¹⁰⁵ (Colectivo de Autores, 1992) o de la 'cultura corporal de movimiento'¹⁰⁶ (Bracht, 1999).

¹⁰⁵ Este término es utilizado por ese Colectivo para definir la asignatura Educación Física, "una asignatura que trata pedagógicamente en la escuela de los temas de la cultura corporal, o sea, los juegos, los deportes, las luchas, la danza entre otros" (Colectivo de Autores, 1992:18). La expresión corporal es entendida "como un lenguaje de conocimiento universal, un patrimonio cultural humano que debe ser transmitido a los alumnos y por ellos asimilados a fin de que puedan comprender la realidad dentro de una visión de totalidad como algo dinámico y carente de transformación" (Daolio, 1995, p. 29).

¹⁰⁶ Este autor entiende que la Educación Física "es una práctica pedagógica que tematiza con la intención pedagógica los temas de la cultura corporal de movimiento" (Bracht, 1999, p. 16). Para él, el movimiento es lo que confiere especificidad a la educación física en el interior de la escuela, pero no es cualquier

Por lo que se detecta en los estudios, el papel de la Danza como asignatura en la Formación en Educación Física está atribuido a una actividad, o aun como un recurso. Las nomenclaturas existentes no elucidan lo que se quiere en esa asignatura, si ella está vuelta a la enseñanza técnica o como una actividad física para el desarrollo de los aspectos motores y rítmicos, o aun para el conocimiento de las actividades rítmicas y expresivas.

Es necesario, por lo tanto, aclarar lo que representa esa manifestación cultural dentro de las Carreras de Educación Física para que en el futuro no llegue a perder su puesto ni tampoco su reconocimiento dentro del acervo cultural humano (los juegos, las gimnasias, las luchas, la danza, los deportes) entendidos y tan defendidos por la Educación Física.

5.2. LA DANZA ESCÉNICA EN LA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA URCA: PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA

Aunque abordamos en específico un área del conocimiento, entendemos que esta no puede ser reducida a su propia dimensión, una vez que otras dimensiones del conocimiento (estético, ético, religioso, afectivo, cultural entre otros) están presentes en la actuación profesional.

movimiento, son "movimientos con sentido/significado que, a su vez, le es conferido por el contexto histórico-social. El movimiento que es tema de la Educación Física son los que se presentan como juegos, deportes, luchas, entre otros" (Bracht, 1992, p. 16).

El conocimiento en la formación inicial es algo que está más allá de la Danza, es para discutir, analizar, investigar, criticar, describir y entender la historia, documentar la danza, ampliar los horizontes, conocer nuevas tecnologías, establecer puentes con otras áreas de conocimiento, cuestionar el papel de la danza en la sociedad, producir, crear, escribir y enseñar danza. La formación inicial forma el profesor, el investigador.

Así que la asignatura Danza debe estar articulada al Proyecto Político Pedagógico y este deberá siempre estar en un proceso de reflexión permanente, así como su currículum. El currículum tiene el poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuevas visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, lo que pretendemos que aprenda el alumnado y lo que deseamos que ellos se conviertan (Gimeno, 2010).

En la formación educativa todo debe estar en sintonía; por eso la necesidad de articulación de las asignaturas que hacen parte del currículum con el Proyecto Pedagógico, permitiendo así avances significativos en la construcción del conocimiento.

Aunque las asignaturas de la formación de profesores se organizan por separados, precisan de espacio más grande para la lógica de la formación profesional, reconociendo las alumnas y alumnos como sujetos partícipes de esa acción y no simplemente como receptores de informaciones procedimentales. Eso significa que la lógica real del trabajo docente deba estar aclarado en la formación inicial por medio de un enfoque reflexivo (Tardif, 2008).

El trabajo docente debe ser consciente y comprometido, haciendo que despierte en la alumna y/o alumno, la curiosidad, la criticidad, y así la transformación social.

La formación exige continuidad y dicha continuidad nos enseña la continua búsqueda de formación y de aprendizaje durante el proceso de la docencia, al que Tardif llama saberes experienciales. La participación instiga a ir profundizando en los saberes curriculares, proponiendo al docente romper la barrera que se encuentra en los libros, ser el investigador que va al encuentro de los saberes de la acción pedagógica. El saber del profesor es un saber social, pues los saberes sociales resultan de un comprometimiento político y ético, constituidos en un ambiente social (Freire, 1996).

Enseñar exige rigurosidad metódica, investigación, respeto a los saberes de los educandos, criticidad, estética y ética, riesgo, consciencia del inacabamiento, entre otros (Freire, 1996).

Podríamos entonces entender que la educación es como un mecanismo importante para la mejoría de la sociedad, un componente en la lucha por un mundo mejor; donde la profesora y/o profesor debe tener el compromiso de reconocer su profesión, identificando qué saberes son usados en su práctica; cuáles no son movilizados pero deberían ser; qué saberes no fueron todavía identificados. Así tomando su lugar, su cuota de contribución en la búsqueda de un mundo más justo, en el cual los cambios necesarios deban ser realizados. Sin embargo, deberá el trato con el conocimiento ser mediado por un referencial crítico.

Una formación de profesor por medio de una práctica reflexiva tiene como objetivo principal buscar la consolidación de la autonomía profesional. El momento fundamental de

la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Si analizamos críticamente nuestra práctica actual y la que antecedió, es cómo podemos mejorar la próxima práctica. La reflexión crítica sobre la práctica se hace una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en charla sin sentido y la práctica, activismo. La teoría y práctica es la forma humana de existir, ella sirve para significar la dialéctica teoría-práctica, la teoría separada de la práctica es puro verbalismo inoperante y la práctica desvinculada de la teoría, es activismo ciego (Freire, 1996).

Para Paulo Freire, la teoría es siempre la reflexión que se hace del contexto concreto es decir, se debe partir siempre de las experiencias del hombre con la realidad en la que está insertado, cumpliendo también la función de analizar y reflexionar esa realidad, en sentido de apropiarse de un carácter crítico sobre ella. Ese carácter de transformación proviene de su vivencia personal e íntima en una realidad contrastante y opresora. Para el autor, la teoría sólo será identificada si se da en carácter transformador, pues tan sólo así estará consumando su función de reflexión sobre la realidad concreta. Y en la práctica no basta conocer el mundo, es preciso transformarlo, conocer es ante de todo concienciación, envuelve intercomunicación, intersubjetividad, que presupone la educación de los hombres entre sí, mediatizados por el mundo, tanto de la naturaleza como de la cultura.

Podemos entonces entender que la relación entre teoría y práctica se centra en la articulación dialéctica entre ambas, es una relación que se da en la contradicción, o sea, expresa un movimiento de interdependencia en que una no existe sin la otra. Es una relación de unidad, se impone como una relación dialéctica, pues si la acción-reflexión-acción está ausente, se pierde el ápice del proceso de concienciación donde el educador se descubrirá auténtico con todo el significado profundo que esa descubierta acarrea.

El profesor que actúa directamente en la formación de profesores debe ejercer el papel de mediador del conocimiento y permitir que las alumnas y alumnos, se hagan profesores con saberes necesarios para así poder mediar sus prácticas pedagógicas. Nos toca a nosotros (profesores formadores) hacer con que estas futuras formadoras y formadores se tornen también participantes en la acción educativa y responsables en dar continuidad al proceso iniciado en su formación. Por eso tenemos también que considerar las competencias que deben ser desarrolladas en la formación inicial, no en el sentido del practicismo volcado hacia el trabajo laboral docente y a la eficiencia para una sociedad productiva en detrimento del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución del humano en la persona.

La Carrera de Formación de Profesores en Educación Física deba ser en el sentido de comprender la dimensión histórica del trabajo humano como praxis transformadora, saber actuar en el mundo no olvidando la realidad en que se vive, sus problemas, sus particularidades y sus articulaciones con el todo, para así construir nuevas posibilidades de alteraciones de la realidad. En ese sentido el conocimiento en danza debe también seguir en esta dirección.

El futuro formador deberá apropiarse del conocimiento y saber cuándo, cómo y por qué aplicarlo, así la Práctica Como Componente Curricular (PCC) obligatoria en esta asignatura será una aproximación con los espacios de intervención de la actuación profesional que seguramente propiciará nuevas experiencias para estos futuros profesores.

Siendo la Danza reconocida como una de las asignaturas de los planes curriculares de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de Brasil, como ya

comprobado en los capítulos que se seguirán anteriormente, mismo comprobando que existe en Brasil la Carrera de Formación en Danza, y que en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA) existe la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas que en nuestro entendimiento no es Danza; resaltase acá que el Proyecto Pedagógico de la Carrera en estudio reitere la necesidad de que la formación dé cuenta de atender a un conocimiento que tiene en el Arte su sustentación, por lo tanto se hace necesario que la Carrera haga un cambio en la nomenclatura, de Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas para 'Danza', así como una revisión en su programa, descriptor, el que por supuesto reflejará en sus contenidos.

Todavía resaltamos que la Danza como asignatura en esta formación deba está volcada para una educación estética, que en el entendimiento de Kunz M. (2009), esta dimensión estética trata de ampliar la recepción de procesos artísticos junto al no artista bailarín/interprete. Entiende la autora que esa dimensión abarca la sensibilización estética para allá de la competencia en acto de creación, lo que hace con apoyo en procesos que fomentan la actitud crítica y la creativa, pues ambas llevan a construir, a partir del existente, un nuevo sentido para la acción.

Entiende aun la autora que los procesos creativos, no deben ser minimizados en la iniciación, una vez que ellos ayudan a despertar los sentidos, aguzan la percepción y, se ofrecidos en la perspectiva dialógica del moverse, como relación del ser con el mundo, proporcionan una experiencia que tanto libera emociones y sentimientos cuanto envuelve intención y promueve reflexión que hace emergí intuición y subjetividad, como recursos legítimos en la construcción del saber. En ese sentido tal asignatura tendrá más importancia en el proceso de Formación.

En la formación inicial, uno de sus objetivos es reflexionar la práctica pedagógica, transformándola y construyendo nuevas miradas hacia la educación, entendemos que para que la asignatura Danza cumpla su papel debe concebirla como un área de conocimiento, un lenguaje estético/artístico, un fenómeno cultural. Las alumnas y alumnos de la Formación de Formación de Profesores en Educación Física deben ser conscientes de que los movimientos bailantes aprehendidos no marchan solo en dirección a los conocimientos técnicos, principalmente los pautados en modelos establecidos por la danza como espectáculo. Los movimientos deben partir de sus vivencias, de sus historias de vida, de sus desafíos. Al mover sus cuerpos en los procesos de experimentaciones, pasan también a encontrar los componentes técnicos de la Danza, las experimentaciones de cada cuerpo-sujeto.

Por medio de la improvisación, la experiencia y la comprensión de la danza son facilitadas, una vez que la improvisación no prioriza modelos de movimientos, y sino ofrecer medios en las tareas y en el juego de movimiento, lúdico y creativo, para el encuentro de las posibilidades de 'cada cuerpo' para la danza (Kunz M., 2003).

Así se entiende que comprender la danza para allá de la técnica, por medio de la improvisación y de la libre expresión de la alumna y/o alumno, representa da nuevo significado, o sea, significar reiteradamente sus movimientos, modificando su imagen. La improvisación posibilita cambios en las imágenes de danza ya adquiridas, permite que la alumna y/o alumno vuelva productor y sujeto de acciones transformadoras (Simões & Nascimento, 2010).

Entiende las autoras que la improvisación y otros estímulos para bailar pueden venir a proporcionar una maduración del 'alumno/bailarín/ciudadano' caminando para la autonomía en sus relaciones en el mundo.

Todavía las experimentaciones del moverse no debe legitimarse como 'cualquiera expresión', pues ni todo gesto/movimiento puede ser considerado Danza, la gesticulación "como parte de nuestro comportamiento real, no es arte. Es simplemente movimiento vital" (Langer, 1980, p. 8).

La danza es una forma de sentir, experimentar y vivir los movimientos, explorar, conocer, expandir, representar y expresar la subjetividad del sujeto manifestando su corporeidad (Zotovici, 2004); entendemos que tratar con el conocimiento Danza en la Formación de Profesor en Educación Física debe permitir a las alumnas y alumnos el hacer, el apreciar y el contextualizar y, como afirma Marques (2010), no dejando de analizar sus múltiples relaciones con la sociedad en que vivimos, o sea, el papel social, cultural y político del cuerpo en la sociedad y, por lo tanto, en la Danza. Este hacer, apreciar y contextualizar se basa en el hacer, leer y contextualizar, propuesta del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa, que se apoya en tres pilastras: la apreciación, la historia del Arte, y el hacer artístico.

Es a partir del hacer-pensar arte en el aprendizaje de la danza que creamos lazos y así articulamos formas de ver, percibir y convivir en sociedad (Marques, 2009).

La danza debe dialogar con la sociedad, crear relaciones entre arte-enseñanza-sociedad.

Dentro de ese trípode (arte-enseñanza-sociedad) la autora estableció los elementos componentes del: **a) vértice del ARTE:** donde relaciona los individuos y la sociedad dialogando con *el hacer y leer críticamente*. *El hacer* sería los elementos de conocimiento y percepción del cuerpo; elementos del lenguaje de la danza; improvisación, composición, repertorios; y *el leer críticamente*, sería describir, interpretar, juzgar; contextualizar: las historias del arte, otras áreas del conocimiento. El segundo elemento es el **b) vértice de la ENSEÑANZA:** relaciona el arte de la danza al mundo dialogando con *el conocimiento de sí y conocimiento del medio*. *El conocimiento de sí* es el conocerse; conocimiento de los demás: reconocerse y el *conocimiento del medio* es conocerse y reconocerse en el tiempo y en el espacio. Por fin, el tercer elemento, **c) el vértice de la SOCIEDAD:** relaciona el arte de la danza a los individuos dialogando con: *el mundo vivido*: cuestiones de género, clase, etnia, edad, sexo, relaciones de poder; con *el mundo percibido*: modos de ver, sentir, percibir, intuir, relacionar cuerpo y mundo y con *el mundo imaginado*: relaciones simbólicas, estéticas, trascendentes, virtuales (Marques, 2009).

El conocimiento Danza parte desde dentro hacia afuera, es decir, sin reglas de posturas basadas en la anatomía de empadronamiento y/o secuencias de ejercicios con repertorios rígidos e impuestos (que muchas veces se desconectan de nuestras experiencias); bien como, sin imponer ideales de cuerpo y del comportamiento en la sociedad (Marques, 2007).

En esa misma perspectiva de pensamiento entiende Daolio (2003) que el trato con el conocimiento en la Educación Física no debe ser para controlar o domesticar objetivamente elementos como el individuo, el tempo, el espacio, la historia, el cuerpo, el movimiento, la sociedad, el desarrollo individual o social, el deporte, la danza, etc.

Concibiendo esa asociación entre el entendimiento de Daolio con la Educación Física y el que plantea Marques con la Danza, nos proponemos así mediatizar la asignatura Danza en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en estudio, la concibiéndola como un lenguaje artístico producido por los seres humanos y que al largo del tiempo manaran nuevos significados.

El intento es que las futuras formadoras y formadores conserven ese entendimiento y que sepan que el ser humano no es sólo una entidad orgánica, debe reconocer su papel como mujer y hombre en esta sociedad, y con sus diferencias personales y culturales.

5.2.1. LA DANZA ESCÉNICA EN LA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA (ARTE-ENSEÑANZA-SOCIEDAD).

La Danza tiene un compromiso social de ampliar el objetivo, la visión y las experiencias corporales del ser humano en sociedad a punto de tornarlo un sujeto creador, llegando así a poseer un lenguaje artístico transformador. Para Strazzacappa (2001) la danza promueve cambios por lo tanto es educativa. Es también expresiva y creativa y si esos tres factores no constituyeren la danza, no se pude decir que es Danza.

Como área de conocimiento, la Danza tiene contenidos específicos: los aspectos y elementos estructurales del aprendizaje del movimiento, añadidos a los lenguajes, o a las áreas que contextualicen la Danza y a las vivencias de la danza en sí (Marques, 2009).

Esos contenidos basan los principios de la danza-educación, afirmando, implícita o explícitamente, la universalidad del movimiento. O sea, los seres humanos, tienen la

capacidad biológica de mover sus cuerpos y de expresar creativamente sus sentimientos e ideas a través de ellos.

Entendiendo que la Educación Física estudia el movimiento humano, pero con determinado significado/sentido y que se presentan en la forma de juegos, de ejercicios gimnásticos, de deporte, de danza, y otros (Bracht, 1992), y que el movimiento humano es constituido de tres dimensiones interrelacionadas, siendo ellas: el actor, sujeto que se mueve; la situación concreta en que los movimientos se realizan; el significado o sentidos que orientan las acciones (Kunz & Santos, 2009).

En esa perspectiva, "[...] queda evidente que para una teoría pedagógica de la Educación Física no es el movimiento del niño/del alumno que más interesa, y sí, el moverse del niño y/o del alumno y en el contexto personal-situacional donde él ocurre" (Kunz & Santos, 2009, p.188).

Esa interacción permite comprender que hay diferentes sentidos y significados en la realización de los movimientos. Entonces se hace necesario entender que: [...] el movimiento como función socio-cultural para el individuo que se mueve y que a través del movimiento se expresa, se comunica, explora y construye ambientes y materiales, se vuelve un comportamiento, una postura, una presencia, una intencionalidad (Kunz & Santos, 2009, p.192).

Siendo el objeto de estudio de la Educación Física entendido en Bracht (2005, p. 100) como 'cultura corporal de movimiento' afirma el autor que:

Cuando trabajamos con el concepto de cultura corporal de movimiento el moverse y la corporeidad están allí presentes de una determinada forma, diferente de la Matemática, del Portugués [...]. Las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento significan (en el sentido de conferir significado) históricamente la corporeidad y el moverse - son expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experimentar, de entender el cuerpo y el movimiento y nuestras relaciones con el contexto - nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales.

Así podemos entender que no existe una dimensión en el corporal, pero hay actividades que tienen en el signo no verbal, en el gesto significante su soporte privilegiado.

La Danza así como las demás manifestaciones corporales que son consideradas objeto de estudio de la Educación Física deben ser reconocidas a partir de las posibilidades de actividades corporales que el ser humano construyó, y donde el gesto significante sea su soporte (Brasileiro, 2009).

Desde el principio de esta Tesis defendemos que la Danza en la Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri/URCA debe ser entendida como un lenguaje artístico, estético y corporal; entendiendo que el lenguaje es un proceso que se desarrolla en las interacciones de los seres humanos y que el lenguaje corporal es una de las posibilidades de lenguaje (Brasileiro, 2009).

Y una vez que la Educación Física estudia el cuerpo y el movimiento y, estando la Danza presente en tal Formación, nuestro desafío también para ese proceso de Formación es como estudiar el cuerpo y el movimiento humano que se hace presente en la Danza. Siguiendo a Marinho (2005) el movimiento que se torna gesto, gesto que es producido por un cuerpo expresivo que significa para quien lo ejecuta/produce y para quien lo aprecia.

La Educación Física debe comprender el cuerpo, el movimiento, el moverse humano, y la Danza así como las demás manifestaciones corporales posibilita establecer múltiples relaciones con otras áreas del conocimiento, analizando, discutiendo, reflexionando y contextualizando su papel en la contemporaneidad.

La enseñanza de la Danza en la Formación de Profesores en Educación Física debe todavía llevar las alumnas y alumnos a desarrollar su capacidad creativa en una descubierta personal de sus habilidades, conocer y comprender los conocimientos en Danza. Y la profesora y/o profesor formador debe asumir una actitud consciente en la busca de una práctica pedagógica coherente con la realidad, con el proceso educativo y social.

Desde luego, la futura y/o futuro profesor es poseedor de una herencia cultural construida al largo de su experiencia de vida. Necesitamos entonces dar espacio para que puedan construir conceptos, ideas y pensamientos. Es importante que nosotros, profesoras y profesores, alumnas y alumnos estemos involucrados en prácticas democráticas para que la educación institucionalizada sea efectivamente relevante. Tenemos la tendencia de direccionarnos las acciones pedagógicas que vamos a desarrollar en clase, pero debemos incitar a las alumnas y/o alumnos a colaborar y a participar en las acciones pedagógicas, seleccionando y programando con ellos (participantes del proceso) los contenidos que son

importantes y que posean significados, promoviendo así el desarrollo de acciones colectivas.

Para Kincheloe (1997), la formación no debe restringirse a contenidos específicos de orden científica y pedagógica, sino ampliar para estimular la reflexión crítica sobre el significado social y profesional del contenido. Es necesario establecer una conexión equilibrada entre la dimensión informativa y reflexiva de la formación y su dimensión aplicativa. La formación debe visar el cultivo de la capacidad de identificar las características de cada contexto social y, a partir de esa evaluación diagnóstica, concebir las estrategias más adecuadas para establecer intervenciones, evitándose así la mecanización del saber-hacer profesional.

De este modo, la formación de profesores debe posibilitar a la futura y/o futuro profesor, conflictos cognitivos para que sean llevados a reflexionar sobre la realidad donde están insertados, así capacitarlos a resolver los problemas que tendrán en su campo laboral. Es evidente también la necesidad de desarrollar un ambiente de corresponsabilidad entre profesoras y profesores, alumnas y alumnos, lo que requiere de este último una actitud más activa en su proceso de profesionalización.

La futura y/o futuro profesor debe ser partícipe del proceso de producción del conocimiento, envolviéndose en proyectos de iniciación investigativa, con la participación efectiva en los muchos procesos y eventos que se le ofrecen en el interior de la universidad.

Entiende Kincheloe (1997) que el pensamiento crítico se mueve en una dirección emancipadora con un censo de autoconsciencia. Y eso implica una preocupación con el desarrollo de una mente libertada, una consciencia crítica y una sociedad libre.

Una vez que la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la URCA se apoyó en estos propósitos, eligió las asignaturas que en su entendimiento son las que proveerán subsidios para el futuro profesional en su área laboral docente. Pero al elegir Danza como asignatura de su formación entendió que lo que mejor se adecuaba era Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas, en ese sentido los conocimientos que fueron determinados para ella fueron en el sentido de desarrollar el aprendizaje de los ritmos dentro de las actividades físicas. Así la Danza se quedó en segundo plano y el ritmo y el movimiento fueron predominados a través de actividades físicas y manifestaciones populares; y se supone que esos contenidos no darán el conocimiento necesario en 'Danza'.

Como manifestación artística, la enseñanza de la danza debe buscar fundamentos en el propio vivir humano. Su desafío es romper con la dicotomía entre la técnica y la expresión, evitando actitudes que lleven al tecnicismo o a la espontaneidad demasiada.

La danza debe ser comprendida como creación cultural y por lo tanto, como arte, experiencia estética capaz de crear nuevos sentidos para aquel que vivencia el bailar y apreciar la danza de otros. La Danza como forma de conocimiento, experiencia estética y expresión humana es fundamental en la educación social de los sujetos (Marques, 2010).

Añade la autora que las diferentes lenguajes en danza tiene en sí, significados propios de cuerpo, individuo y sociedad, todavía esta discusión solo es posible se ocurrir

de forma crítica, fundamentada y significativa, a partir de la concepción de una enseñanza crítico-reflexivo, de un abordaje metodológico que entiende las relaciones existentes entre arte, enseñanza y sociedad.

La propuesta metodológica de Danza en el Contexto permite y enfatiza la construcción de redes de relaciones, de tesoros múltiples y abiertas entre los saberes específicos de la danza (vértice del Arte) y las relaciones de esos saberes con los actores sociales (vértice de la Enseñanza) que viven en el mundo y con él dialogan (vértice de la Sociedad). (Marques, 2010, p.145)

Eso posibilita una discusión allá de la masificación de valores, conceptos y/o ideas preestablecidos. Allá de los aspectos personales, emocionales y subjetivos al problematizar la realidad social, eso tornaría el proceso pedagógico significativo al articular conocimientos artísticos, desde que pautados en un hacer, apreciar y contextualizar la realidad.

Por los análisis hechos, la profesora y/o profesor de Educación Física necesita producir un conocimiento organizado y comprobado que permita comprender la mujer y el hombre en movimiento en los más variados contextos y, así, llegar a la comprensión en Danza.

Consideramos que es importante conocer los diversos tipos de danzas, pues sólo así entenderemos las relaciones al mismo que ampliamos nuestra mirada artística. Todavía no debemos limitarnos solo al mundo de espectáculo. Al profesor de danza es exigido el ejercicio de la capacidad de creación, debidamente adaptada a las diferentes situaciones,

contenidos, ambientes, alumnas/alumnos, públicos y expectativas. Una posibilidad articulada entre papeles de artista y docente.

Por esa razón intentamos reconceptualizar la asignatura Danza, Actividades Rítmicas y Expresivas para la Carrera de Formación de Profesor en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA), llegando a la Danza como Arte, a la Danza Escénica. Creyendo que este lenguaje del Arte es la mediadora de la era 'inter' en esta formación inicial de profesores sin que sustituya la Formación Inicial de Profesores en Danza. Sin que la futura profesora y/o profesor de la asignatura en Educación Física en el contexto escolar sea la profesora y/o profesor de la asignatura de Arte o Educación Artística.

CONSIDERACIONES FINALES

En el recorrido de la investigación levantamos una discusión respecto a la adecuación de las Carreras de Formación de Profesores en Educación Física frente a las necesidades de los futuros formadores para la actuación profesional. En efecto, nuestra mirada fue hacia el conocimiento de la Danza, con el objetivo de analizar cuál es el papel que esta asignatura ocupa en la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física en Brasil teniendo la experiencia de la Universidad Regional de Cariri (URCA), como objeto empírico de análisis. Para llegar a este objetivo tuvimos que identificar la concepción curricular de la Carrera, así como identificar el porqué de la nomenclatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas y las contradicciones existentes con la Danza como área del conocimiento y en qué la Danza contribuye para el proceso de formación de profesores en Educación Física.

Con ese propósito analizamos documentos del Ministerio de Educación de Brasil referentes a la formación de profesores para la Educación Básica y de Educación Física, como: las Leyes, Informes y Resoluciones, bien como de los documentos que dieron subsidios a la implantación de la Carrera y de la asignatura en cuestión: el Proyecto de Implantación, el Proyecto Político Pedagógico, el Diseño Curricular, el Descriptor y Programa de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas.

El análisis de esos documentos fueron guiados por teóricos que tratan de la Formación de Profesores en general y específicamente de la formación de profesores en Educación Física, Artes y Danza, como Kincheloe (1997), Marcelo (1994), Tardiff (2008) entre otros y, de autores de la Educación Física como Taffarel (2005), Daolio (2004), Farias Junior (1987), Bracht, (1999), entre otros; y de autores que investigan el currículum: Goodson (2000, 2010), Silva (2002), Contreas (1994) y Gimeno (2010) entre otros; para

dejar aclarados los objetivos de la Educación, de la Educación Física, del Currículum y las posibilidades de actuación profesional con los contenidos específicos y así justificar la presencia de la Danza entre ellos.

Tuvimos también que analizar los campos epistemológicos del área de Arte y de la Danza, para mejor comprenderlas, así como estar al corriente qué conocimientos deben ser logrados en esa área de conocimiento, de ahí reportaríamos para la Formación de Profesores en Educación Física en un esfuerzo interdisciplinar, interterritorial e interrelacional y su enseñanza y aprendizaje. Entre los autores de Arte están: Barbosa (2003, 2008), Langer (1980), Fischer, (2001), Eco (1992), Eisner (2004) entre otros; en Danza: (Strazzacappa, 2001), Miranda (1991), Marques (2003, 2009, 2010), Gaspari (2004), Ehrenberg (2008), Nanni (1995, 2000) entre otros.

Teníamos como entendimiento que la Danza Escénica es un lenguaje corporal perteneciente al Arte y con área de conocimiento propia, y la Educación Física un área de conocimiento que estudia las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento producidas históricamente. En ese sentido, la Danza Escénica estaría insertada en ese acervo cultural y corporal como posible y necesaria de ser abordada en esa formación profesional. Sin embargo, se constata en la investigación que su aplicación en la Formación de Profesores en Educación Física es de forma superficial y descontextualizada. Y afirman los expertos que el conocimiento Danza adquirido en esa formación no da cuenta de que estos sean aplicados dentro de lo que presupone el área de Educación Física y tampoco en el área de Arte/Danza.

La investigación llegó a la conclusión que la Danza Escénica es un área de conocimiento de la epistemología de los modos de aprender y enseñar Danza Escénica, pues tradicionalmente fue concebida y tratada como un contenido en la Formación Inicial de Profesores en Educación Física y este para atender a las exigencias de las Actividades Rítmicas y Expresivas para la práctica del deporte.

El horizonte emancipatorio apuntado por la investigación es que el área de Danza Escénica interdisciplinada con el área de la Educación Física es fundamental en la Formación Inicial de Profesores en Educación Física desde que concebida como Arte y como cultura corporal del movimiento humano que objetiva la comprensión e interpretación del cuerpo/movimiento en contextos culturales distintos y sus dimensiones estético/artísticos.

Al largo del proceso de investigación, del estudio de caso, del análisis del contenido de los documentos, se quedaba más evidente que la crítica interna era el camino a ser recorrido y esta crítica tenía como objetivo la estructuración del programa de la asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas del currículum de la Carrera de Formación de Profesores en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri (URCA).

Así proponemos que la Carrera reconozca la Danza Escénica como área de conocimiento del Arte; teniendo eso como principio, haga cambios a partir de la nomenclatura de la asignatura superando la concepción de Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas para Danza en su sentido estricto Danza Escénica hasta su sentido amplio como cuerpo/movimiento a partir de las contribuciones de la Cultura Corporal del Movimiento Humano.

Considerando la Danza Escénica como arte, hemos reafirmado el Arte/Danza como área de conocimiento. Al llegar a esta conclusión defendemos la enseñanza-aprendizaje de la Danza Escénica en la formación del profesor de Educación Física. Entendiéndose que la enseñanza de la Danza Escénica es revestida de aspectos educacionales, estéticos y artísticos.

La superación o emancipación apunta para una comprensión de enseñanza y aprendizaje de la Danza Escénica en la Formación Inicial de Profesores en Educación Física para allá de una actuación profesional, pues esta Carrera no se ocupa de formar el artista/profesor/investigador en Danza Escénica una vez que esta tarea es de la Carrera de Formación de Profesores en Danza. La Carrera de Formación de Profesores en Educación Física es responsable por la formación del profesor/investigador en Educación Física.

El papel de la Danza Escénica en la Carrera de Formación Inicial de Profesores en Educación Física tiene por objeto de estudio y experimentación los procesos de enseñanza/aprendizaje en Educación Física que en la perspectiva de la cultura corporal de movimiento, es comprender el cuerpo y el movimiento, el saber-hacer y el saber sobre ese hacer, así estudiar el cuerpo y el movimiento humano que se hace presente en la Danza Escénica.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, Imanol Arriaga (2008): Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV - Ano I – Número 01*.

ALBRIGHT, A. *Choreographing difference: the body and identity in contemporary dance*. Hanover: University Press, 1997.

ANDREOLI, Giuliano Souza (2010): Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. *Conjectura*, (pp. 107-118). v. 15, n. 1, jan./abr. Caxias do Sul/RS.

AZEVEDO, A. C. B; & MALINA, A.(2004): Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (pp. 129-142). Campinas, Autores Associados, v. 25, n. 02.

BARROS, J. M. de C. (2001): *Formação profissional em educação física no Brasil: um novo momento*. Rio Claro/SP: Departamento de Educação Física – I.B./UNESP.

BARBALHO, Alexandre (2008): Orientando a Cultura: O Conselho de Cultura do Ceará nos anos 1960-70. *Políticas Culturais em Revista*, 1(1), p. 1-18. Disponible en www.politicasculturaisemrevista.ufba.br. (Consultado: 21/03/2013).

BARBOSA, Ana Mae (1990): *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo Cultrix.

_____. (1991): *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE.

_____. (1994): *Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva,

_____. (1998): *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.

_____. (2003): *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.

_____. (2008): *Interritorialidade, mídias, contextos e educação*. Ana Mae y Lilian Cabral (Org.). São Paulo: Edições SESC

BARRETO, Débora. (2005): *Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. São Paulo: Autores Associados.

BAUMAN, Zygmunt (2001): *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BRACHT, V. (1992): *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre. Magister.

_____. (1995): As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. En: A. Ferreira Neto; S. V Goellner; V & Bracht (Orgs.). *As ciências do esporte no Brasil* (pp. 29-49). Campinas: Autores Associados.

_____. (1996): Educação Física no 1º Grau: conhecimento e especificidade. *Revista paulista de Educação Física* (pp.23-28). São Paulo.

_____. (1999): *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48.

_____. (2001): *Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular* (pp. 67-79). In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). *Educação Física escolar*. Espírito Santo: Proteoria.

_____. (2005): *Cultura corporal, Cultura de movimento ou Cultura corporal de movimento?* En: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica* (pp. 97-106). Recife: EDUPE.

BRAUN, Luciane G. & SARAIVA, Maria do Carmo (2000): *Dança e Educação Física: Uma Visão de Acadêmicos do Curso de Educação Física da UFSC*. VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. *Memórias e Descobrimientos: Anais e Resumos*. 29 de Maio a 01 de Junho. Gramado/ RS.

BRASIL, Conselho Federal de Educação (1969): *Resolução n. 69, de 2 de dez*. Brasília.

_____. (1987): *Parecer n. 215, 11 mar. 1987*, Brasília.

_____. (1987): *Resolução n. 3. 16 jun. 1987*. Brasília,

_____. Congresso Nacional (1996): *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília 20 de dez.

BRASIL, Conselho Federal de Educação (1969): *Resolução n. 9, de 6 out*. Brasília.

BRASIL. Senado Federal (1988): *Constituição Federal*. Brasília/DF.

BRASIL, Congresso Nacional (1996): *Lei n. 9.394/96 de 17 dez.*

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC, SEF.

_____. (1998): *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC) (1997): *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Parecer CNE/CES n.º 376/97, aprovado em 11 de junho de 1997 Obrigatoriedade da disciplina Educação Física no Ensino Superior. Brasília

_____. (2001): *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Conselho Pleno. Parecer n. 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.

_____. (2001): *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Conselho Pleno. Parecer n. 28, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília.

_____. (2001): *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária

dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.

_____. (2004): *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Câmara de Ensino Superior. Parecer n. 0058, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília.

BRASIL (2002) *Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília.

_____. (2002): *Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília.

_____. (2004): *Resolução n.7, de 31 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior, de graduação plena. Brasília.

_____. (1971): Decreto nº 69.450 de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/>

BRASIL. Ministério do Trabalho (2002): *Classificação Brasileira de Ocupações – CBO*. Portaria Ministerial nº 397, de 09 de outubro de 2002. Brasília. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosites/pages/home.jsf>. (Consultado: 05/07/2011)

_____. ME (2003): *Parecer n. 0195*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.

BRASILEIRO, Livia T. (2005): *Danças e expressões Rítmicas: conceitos, saberes escolares e formação de professores*. In: Marcílio Souza Júnior. (Org.). Educação Física Escolar (pp. 109-124). 1ª ed. Recife/PE: EDUPE, v. 1.

_____. (2009): *Dança – educação física: (in) tensas relações* / Campinas, SP: [s.n.]. Tese doutoral – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BISSE, Jackeline de Meira (2008): *Dança e Modernidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

BITTENCOURT, Alessandra Torres (s/f). *A influência da Tecnologia na dança*. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/Copy%20of%20Artigos/a_influencia_da_tecnologia_na_danca.pdf. (Consultado: 10/03/2010)

BRITTO, Waleska Lopes de Almeida (2008): *A intencionalidade na dança*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social, Departamento de Ciência da Arte - Niterói/RJ.

BOUCIER, Paul (1978): *História da Dança no Ocidente*, São Paulo: Martins Fontes.

CAMARGO, M.L. M (1994): *Música/movimento: um universo em duas dimensões; aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física*. Belo Horizonte: Villa Rica.

CANCLINI, Nestor Garcia. (2005): *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro, Editora UFRGS.

_____. (2007): *Culturas híbridas – Estratégias para entrar y salir de la modernidad*. – 1ª edición. 2ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós.

COLETIVO DE AUTORES (1992): *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1999). *Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições, argumentações*. Brasília: SESu/MEC

COSTA, Fábio José Rodrigues (2005): O Ensino da arte e proposta triangular: do pós-moderno ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&* - Ano III - Número 04 – Outubro. Disponível em <http://www.revista.art.br/site-numero-04/>. (Consultado: 21/07/2009).

CORDEIRO, Celeste. (2000): O Ceará na Segunda Metade do século XIX. In SOUSA, Simone de (Org.). *Uma Nova História do Ceará* (pp. 135-161). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

CHAVES, E. (2002): *A escolarização da dança em Minas Gerais (1925 – 1937)*. Universidade Federal de Viçosa (UFV) Minas Gerais.

CHOZA, Jacinto & GAREY, de Jesus (2006): *Danza del oriente y Danza del Occidente*. Editorial Thémata. Sevilla.

CONTREIRAS, Clarice Nunes Muniz (2012): *Mercado de trabalho e perfil profissional: egressos da Escola de Dança/UFBA*. Dissertação de Mestrado em Dança. Programa de Pós-graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia.

CONTRERAS, Domingo. José (1994): *El Currículum como Formación*. In: *Teoría y desarrollo del Currículum* (pp. 31-41). Org. José Felix A. Rasco & Nieves B. Garcia. Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga).

DARIDO, Suraya C. (2005): *Educação Física na Escola - Questões e reflexões*. Editora Guanabara Koogan. Rio de Janeiro.

_____. (2005): Os conteúdos da Educação Física na escola. En: DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. (Org.): *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, p. 64-79.

DARIDO, S. C.; & RANGEL, I. C. A. (Coord.) (2005): *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

DAOLIO, Jocimar (1995): *Da cultura do Corpo*. Campinas. Papirus.

_____ (2003): A ordem e a des(ordem) na educação física brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (pp. 115-127). Campinas, v. 25, n. 1.

_____ (2004): *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, São Paulo. Editores Associados.

DE PELLEGRIN, Ana (2007): *Filosofia Estética e educação: a dança como construção social e prática educativa* – Tese Doutoral - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas/SP.

DE LA TORRE, Saturnino (1993): *Didáctica y Currículo – Bases y componentes del proceso formativo*. Editora Dykinson, S. L. Madrid.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.

DEL RINCÓN, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid Editorial Dykinson.

DEWEY, Jonh (2008): *El Arte como experiencia*. Traducción: Jordi Claramonte. Ediciones Paidós. Barcelona.

DIAS, Audisio Santos (2012): *Região caririense: turismo religioso e manifestações culturais na festa do pau sagrado de Santo Antônio de Barbalha*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, Fortaleza.

EHRENBERG, Mônica Caldas. (2008): *Os Currículos de Licenciatura em Educação Física: a dança em questão*. Tese Doutoral – Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP.

EISNER, Elliot W. (2004): *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona, Paidós, Ibérica, S.A.

ECO, Umberto (1992): *Obra Abierta*. Editorial Planeta Agostini, Barcelona. Recuperado de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Eco_Umberto-bra_abierta.pdf. (Consultado: 12/10/2013).

_____. (2002): *La definición del Arte*. Traducción de R. de la Iglesia 1ª Edición. Ediciones Destino. S.A. Barcelona.

ELIAS, Norbert. (1994): *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, v. 1.

FARIA FILHO, L. M. (1998): A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. En: VIDAL, D.G. et al. (Org.). *Educação, Modernidade e Civilização* (pp. 89-125). Belo Horizonte, Autêntica.

FARIA JUNIOR, A. G. (1987): Professor de educação física, licenciado generalista. En: OLIVEIRA, V.M. de (Org.). *Fundamentos pedagógicos da educação física* (pp.11-33). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

FARINA, Cinthya (2008): *Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana*. Celdon Fritzen, Jaime Moreira (Orgs.). Campinas, SP: Papirus – Coleção Ágere.

FARO, Antônio José (1987): *Pequena História da Dança*. 2ª Edição. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.

FIAMONCINI, Luciana. (2002-2003): Dança na Educação: a busca de elementos na Arte e na estética. Florianópolis: UFSC. *Pensar a Prática* 6, pp. 59-72, Jul./Jun. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/16055>. (Consultado: 13/02/2010)

FISCHER, Ernest (2001): *La necesidad del arte*. 1ª edición. Ediciones Península – Barcelona.

FRANCISCO FILHO, G. (2001): *A educação Brasileira no Contexto Histórico*. Campinas editora Alínea.

FREIRE, Paulo (1996): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).

GADELHA, Rosa Cristina Primo, (2006): *A Dança Possível – As Ligações do Corpo numa Cena*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda.

GARAUDY, R. (1980): *Dançar a Vida*. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro.

GARDNER, Howard (2004): *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas – los que todos los estudiantes deberían aprender*. Traducción de Genís Sánchez Barberán en 2000. Barcelona.

GEERTZ, Clifford (1994): *Conocimiento Local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. 1ª edición. Traducción: Alberto Lopez Bargados. Paidós – Barcelona.

_____. (1989): *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan.

GIL, José (2004): *Movimento Total – O Corpo e a dança*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Editorial Iluminuras. São Paulo.

GIMENO, SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid, Morata.

_____. (comp.) (2010): *El currículum y la sociedad de la información y del conocimiento, en Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata. Madrid

GÓIS Junior Edivaldo & LOVISOLO, Hugo Rodolfo (2003): Descontinuidade e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*. Campinas/SP. V. 5. Nº 1. pp. 41-54.

GOODSON, Ivor F. (2000): *El Cambio en el currículum*. 1ª edición – Ediciones Octaedro – Barcelona.

_____. (2010): *Currículo: Teoria e história*. 9ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes.

GONÇALVES Thaís (2011): Dança-mundo: três registros de um corpo marcado de história. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH* (pp.1-12). São Paulo, julho.

GREINER, Christine (2003): A dança como estratégia evolutiva da comunicação corporal. *LOGOS: Comunicação e Universidade* - Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Comunicação. Ano 10, nº 18, 1º semestre.

GREINER, Christine y KATZ, Helena (2001): Corpo e processo de Comunicação. *Revista Fronteiras estudos midiáticos* – Vol. II, nº 2 – Dezembro.

HALL. Stuart (1997): A Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*.

HOBSBAWM, Eric. (1995): *Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, p.178-197.

_____. (1996): *Era das revoluções: Europa 1789-1848*. 9ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

INEP (2207): Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3707>. (Consultado: 06/04/2009).

JIMÉNEZ, Lucina (2007): Educación Artística, Mediación e Interculturalidad. *La Revista (Medelin)*. Vol. 07, nº 14, Jul-Dic., (pp. 7-12). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Artes. España.

KATZ, Helena (1994): *O Brasil descobre a dança. A dança descobre o Brasil*. São Paulo: DBA Artes Gráficas.

_____. (2003): *A dança, pensamento do corpo. O homem Máquina: a ciência manipula o corpo/organizador*. Adauto Novaes – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____ (2005): *Um, Dois, Três. A Dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: Helena Katz. 1ª edição.

KINCHELOE, Joe L. (1997): *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: ArtMed.

KUNZ, E. (2003): *Os movimentos ritmados no futebol*. En: *Didática da educação física 3*. Ijuí: Editora Unijuí.

KUNZ, Elenor & SANTOS, Luciana Mara Espindola (2009): “Se-movimentar”: uma concepção fenomenológica do movimento humano. In: HERMIDA, Jorge Fernando

(Org.). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva (2003): *Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética*. Tese de Doutorado. Lisboa: FMH/UTL.

_____. (2009): Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. *Rev. Bras. Cienc. Esporte* (pp. 157-171). Campinas, v. 30, n. 3, maio.

LABAN, Von Rudolf (1978): *Domínio do Movimento*. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto Salomão. São Paulo: Summus.

_____. (1990): *Dança Educativa Moderna*. Trad. Maria da Conceição P. campos. São Paulo: Ícone.

LANGER, Susanne K. (1980): *Sentimento e Forma*. Tradução: Ana M. Goldberger Coelho et al. Editora Perspectiva. São Paulo.

LE BRETON, David (2011): *Antropologia do Corpo e modernidade*, Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes.

LIBÂNEO, José Carlos (1985): *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola.

LIMA, Ariza Maria Rocha (2003): *Vestígios da educação física em Fortaleza (1863-1945)*. En Revista Digital – Buenos Aires – Año 9 – nº 64. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>. (Consultado: 22/03/2014).

LOWY, Michael (1998): *Ideologia Social. Elementos para uma análise marxista*. 12ª edição. Edição Cortez. São Paulo.

LOURO, Guacira L. (2004): *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (2012): *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Reimp. São Paulo: E.P.U.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MARINHO, Nirvana. (2005): O gesto na dança contemporânea: que papel cumpre?, En: PEREIRA, R. & SOTER, S. (Orgs.) *Lições de dança 5* (pp. Rio de Janeiro: UniverCidade,

MARINHO, I. P. (1980): *História geral da educação física*. São Paulo: Cia Brasil Editora.

MARQUES, Isabel (2003): Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? En: *Lições de dança - 4* (pp.135-160). Rio de Janeiro: UniverCidade Editora.

_____. (2009): De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. En: Barbosa Ana Mae y Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* (pp. 52-63). São Paulo: Cortez.

_____. (2010): Dançando para ensinar a dançar. En *BOLETIM Arte na Escola* (2010): junho a agosto, 58. São Paulo. Disponible en: <http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-58.pdf>. (Consultado: 15/03/2010).

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1994): El papel del alumnado en el desarrollo del curriculum. En ANGULO, José Félix y BLANCO, Nieves (coord.): *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 43-66). Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.

MELO, V. A. (1996): *Escola nacional de educação física e esportes: uma possível história*. Dissertação de Mestrado em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas/São Paulo.

MENDES, Mirian Garcia (1987): *A Dança*. Editora Ática. São Paulo. 2ª edição.

MIRANDA Regina (2000): Dança e Tecnologia. En: Antunes Arnaldo; et al. *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade.

MIRANDA. L. M. J. (1991): *A Dança como Conteúdo Específico nos cursos de Educação Física e como Área de estudos no Ensino Superior*, Dissertação de Mestrado em Educação Física – USP/São Paulo.

MOLINA, Alexandre José (2008): *(Im) pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*. Tese Doutoral. Universidade Federal da Bahia – UFBA – Escola de Dança.

MORANDI, C. S. D. A (2006): dança e a educação do cidadão sensível. En: MORANDI, C. S. D. & STRAZZACAPPA, M. *Entre a arte e a docência: formação do artista da dança* (pp. 71-125). Campinas, SP: Papyrus.

MOREIRA, Antonio Flavio (1997): *Currículos e Programas no Brasil*. 3 ed. Campinas São Paulo: Papyrus. Coleção Magistério: *Formação e trabalho pedagógico*.

MORTARI, Katia Simone Martins (2013): *A Compreensão do Corpo na Dança: um olhar para a contemporaneidade*. Dissertação de Tese. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

NANNI, Dionísia (2000): Dança na Formação do Profissional de Educação Física: Luxo ou Necessidade?! *Revista Mineira de Educação Física* (pp. 35-51) - v. 8, n. 2. Viçosa/MG.

_____. (2002): *Dança Educação - princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint.

_____. (2003): *Ensino da dança*. Rio de Janeiro: Shape.

NIEVES Blanco (1994): Los contenidos del curriculum, en F. Angulo y N. Blanco (coord.): *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona, Aljibe.

NOBREGA, Antônio (2007): Meu signo de artista. *Almanaque da cultura popular*. São Paulo, ano 9, nº. 100.

NOSSO SÉCULO BRASIL (1986): São Paulo: Abril, v.9, (pp.,102-112).

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. (2001): O que é Educação Física. 8ª ed. São Paulo: brasiliense.

_____. (1998): Formação profissional: primeiras influências. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (pp. 4-13), v. 19, n 2, jan. Campinas/SP.

_____. (1989): *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro. Livro Técnico.

OSSONA, P. (1988): *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus.

PARSONS, Michael J. (2002): *Cómo entendemos el Arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

PELLEGRINE, A. Maria (1998): A Formação Profissional em Educação Física. In: Solange Passos C. E. (Org.). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, Brasília.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2010): Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (pp. 37-60).

PÉREZ Serrano, Gloria (2008): *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* – Editorial La Murralla, S/A. Madrid.

PEDROSO, J. C. (2007). Múltiplos corpos na Dança Contemporânea observações sobre a companhia DIN A13. *IV Reunião Científica da ABRACE*. Disponible en <http://portalabrace.org/memoria/ivreuniaopesquisadanca.htm> (Consultado: 30/07/2013).

PIMENTEL, Cecilina Martinez, Ludmila (2008): *El Cuerpo Híbrido en la Danza: Transformaciones en El Lenguaje Coreográfico a Partir de las Tecnologías Digitales. Análisis Teórico y Propuestas Experimentales* - Tese de Doctorado. Universidad Politécnica de Valencia – Facultad de Bellas Artes – Departamento de Escultura.

RANGEL, N. B. C. (1996): *A disciplina dança nos cursos de Educação Física (Licenciatura): o seu desvelar na visão do graduando*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas/SP.

READ, Herbet (1976): *Arte y Alienación*. Traducción directa: Aida y Dora Cymbler. Digitalización: KCL.

REIS, Daniela (2005) Ballet Stagium e o debate sobre a Dança Moderna brasileira no contexto sócio-político da década de 1970. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, v. 2, Ano II, n. 1, local, editora, 2005. Disponível en: [http:// www.revistafenixpro.br](http://www.revistafenixpro.br). (Consultado: 08/04/2009).

- ROBATTO, L. (1994): *Dança em processo, linguagem do indivisível*. Salvador: UFBA.
- ROGERS, Paulo. (2006): *Os afectos mal-ditos: o indizível das sexualidades camponesas*. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília.
- RODRIGUES, Eliana (2000): *Dança e Pós-modernidade*. São Paulo: Annablume: Salvador: JIPE – CIT.
- ROMANELLI, O. O. (1997): *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SANTANA, Ivani L. Oliveira de. (2000): *Corpo Aberto: Mídia de Silício, Mídia de Carbono. A dança em interação com as novas tecnologias*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
- _____ (2006): *Dança na cultura digital*. Salvador: EDUFBA.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999): *Pela mão de Alice. O social e o político na pósmodernidade*. 7ª edição. Edições Afrontamento. Porto
- SANTOS, Éderson C. (2008): *Masculinidade espetacularizada: pensando a produção de masculinidade de jovens dançarinos de hip hop*. Proposta (Dissertação de Mestrado) UFRGS, Porto Alegre.
- SANTOS, L. L. de C. P. (1990): *História das disciplinas escolares: perspectivas de análises*. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29.

SIMÕES, Renata Duarte & NASCIMENTO. Janaína Vargas (2010): O Ensino da dança nas aulas de educação física: concepções da produção teórica brasileira. *Fiep bulletin* - Volume 80 - Special Edition - Article II. Disponível em <http://www.fiepbulletin.net>. (Consultado: 24/09/2014).

SAVIANI, Dermeval (1991): *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

_____. (2000): *Escola e democracia*. 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados.

SBORQUIA, Silvia Pavesi (2008): *Da Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor de Educação Física à Inovação Educativa* - Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP.

SENNET, Richard. (2009): *A corrosão do caráter*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Record.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira (2006): *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Autores Associados (Coleção Educação Física e Desportos). Campinas/SP

SILVA, Carmi Ferreira da (2013): *Por uma história da dança: reflexões sobre as práticas historiográficas para a dança, no Brasil contemporâneo*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador.

SILVA, Soraia Maria (2007): *Por uma arqueologia cênica da dança: estudos de representação mediada, dansintermediação*. Disponible en http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CristinaShimizu_EdsonHungaro_JoseSolazzi.pdf

(Consultado: 09/08/2011).

SILVA, Tomaz Tadeu (2005): *Documentos de Identidade; uma introdução ás teorias do currículo*. 2ª Ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autentica.

SILVA Soter (s.f): in Projeto Tamanduá (s/f). Disponible en: http://institutotamandua.org.br/projetotamandua/book_tamandua_web_040310.pdf.

(Consultado: 18/02/2011).

SOARES, C. L. (2001): *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.

SOUZA, Alysson Amancio (2012): *Memórias da dança: recortes de um movimento*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.

SOUZA, Andréa B. (2007): *Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade: ensinando modos de ser bailarino*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Ulbra, Canoas.

SOUZA NETO, Samuel de (1992): *Educação Física, Esporte e Recreação: perspectivas históricas e tentativa de definição. Investigación realizada junto al Departamento de Educación del Instituto de Biociências de la UNESP, Rio Claro*.

SOUSA E VAGO (1997): A Nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. *Revista Presença Pedagógica* (pp. 19-29). Belo Horizonte: v. 3.

SUCENA, Eduardo (1988): *A dança teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: FUNDACEN.

STAKE, R. E. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Traducción de Roc Filella. 2ª edición. Madrid: Ediciones Morata.

STRAZZACAPPA, Márcia (2001): A Educação e a Fábrica de Corpos. A dança na Escola. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 21, n. 53, Abril. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. (Consultado: 10/02/2011).

STRAZZACAPPA, Márcia & MORANDI, Carla (2006): *Entre Arte e a docência: A formação do artista da dança*. Campinas: Papirus. SP

TAFFAREL, Celi N. Z. (1993): *A formação do Profissional de Educação: o Processo de Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento no Curso de Educação Física*. Tese doutoral. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas/São Paulo.

_____. (1998): A Prática Pedagógica na Produção do Conhecimento e Formação Acadêmica na Área da Educação Física. Em: Relatório Técnico de Trabalho. Proc. n. 352548/97.7. Recife/PE.

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R (2006): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós. Barcelona.

TARDIF, Maurice (2008): *Saberes Docentes y formação profissional*. 9ª Ed. Petropolis, RJ: Vozes. Tradução: Francisco Pereira.

TIBEAU, C.C.P.M. (2006): Motricidade e música: aspectos relevantes das atividades rítmicas como conteúdo da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança* (pp.53-62). São Paulo, v.1, n.2, jun.

TORRES, R.M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Instituto Fronesis. Documento para la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral – CIDI. Disponible en: <<http://www.oas.org/udse/documentos/socivil.html>> (Consultado: 12/01/2012).

URCA, Poder Executivo (1986): *Lei Nº 11.191* de 09 de junho de 1986. Lei Criação da URCA. Crato/CE.

_____. Gabinete do Reitor (1989): *Ofício Nº 280/89* de 19 de junho de 1989. Crato/CE.

_____. Gabinete do Reitor (1989): *Ofício n. 280/89* em 19 de junho. Crato/CE.

_____. Gabinete do Reitor (1996): *Portaria n. 101/96* em 30 de abril. Crato/CE.

- _____. Gabinete do Reitor (1999): *Portaria n. 050/99* em 03 de abril. Crato/CE.
- _____. Gabinete do Reitor (1999): *Portaria n. 060/99* em 23 de março. Crato/CE.
- _____. Gabinete do Reitor (1999): *Portaria n. 069/99* em 23 de março. Crato/CE.
- _____. Gabinete do Reitor (2003): *Portaria n. 080/2003* de 20 de fevereiro. Crato/CE
- _____. CEPE (2003): *Resolução n. 005/2003* de 09 de abril. Crato/CE.
- _____. CONSUNI (2003): *Resolução n. 003/2003* de 11 de abril. Crato/CE.
- _____. CEPE (2003): *Resolução n. 006/2003* de 24 de abril. Crato/CE.
- _____. SECITECE (1993/2003): *Plano Estratégico*. Crato/CE.
- _____. Departamento de Educação Física (2000): *Projeto de Implantação*. Crato/CE.
- _____. Departamento de Educação Física (2010): *Projeto Politico Pedagógico*. Crato/CE.
- UVA, Departamento de Educação Física (1998): *Projeto Politico Pedagógico*. Sobral/CE.
- VAGO, T. M. (2002): *Cultura escolar cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. (2007): *A Dança Através dos Tempos. Escola em dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Mediação. 8p. (Coleção Educação e arte; v.9).

VALLÈS, Juan Villanueva. (2009): *Competència Multicultural en Educació Artística. Contextos e perspectives de Futuro en la Formació de las Maestras y los Maestros*. Tesis Doctoral. Departamento de Didàctiques Específiques -. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona.

VEIGA, Ilma P. Alencrasto (2000): (Org.) *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª Edição. Papirus. *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas/SP.

VIANNA, Klaus (2008): *A Dança*. São Paulo: Edições Siciliano.

VIEIRA, Alba Pereira y LIMA, Maristela M. S. (2003): *Dança na Sociedade Globalizada: diferença ou indiferença?* En *Diálogos Possíveis: Revista da Faculdade da Bahia – FSBA* - Vol. 2, Ed. Especial - Salvador.

WOODS, Alan (2002): *El Marxismo y el Arte*. Fundación de Estudios Socialistas Frederico Engels – *Cuadernos de Formación Marxista nº 5* – Madrid.

YIN, R. K. (2005): *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3ª edição. Editora Porto Alegre: Bookman.

ZOLBERG, Vera L. (2006): **Para uma sociologia das artes**. São Paulo: Editora SENAC.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. (2004): Pé no Chão e a Dança no Coração: Um Olhar Fenomenológico da Linguagem do Movimento por meio da Dança. *Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos/SP, Nº 02. Disponível em: http://www.academia.edu/2489476/PES_NO_CHAO_E_A_DANCA_NO_CORACAO_U_M_OLHAR_FENOMENOLOGICO_DA_LINGUAGEM_DO_MOVIMENTO_POR_MEI_O_DA_DANCA1html. (Consultado: 04/08/2011).

ANEXOS

ANEXO I



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SECITECE

RESOLUÇÃO Nº 003/2003 - CONSUNI

Cria o Curso de Graduação em Educação Física

A Reitora da Universidade Regional do Cariri - URCA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral desta IES e tendo em vista o que deliberou o Conselho Universitário - CONSUNI, na 3ª Reunião Ordinária, realizada em 11 de ABRIL de 2003,

RESOLVE:

Art. 1º: Criar o Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data abaixo consignada e revoga as disposições em contrário.

Sala das Sessões dos Conselhos Superiores, em Crato-CE, 11 de Abril de 2003.


DILZA MARIA RODRIGUES MAIA ESMERALDO
REITORA EM EXERCÍCIO

ANEXO II

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

Crato, 19 de junho 1989

OFICIO Nº 280/ 89 GR
Do Reitor da URCA
À Secretaria de Educação do Ceará
Assunto Encaminha documentação

Sra. Secretária:

Conforme solicitação dessa Secretaria, via telefone, estou enviando alguns elementos, do processo de autorização do Curso de Educação Física.

É portadora desta documentação, a Profa. Zenira Cardoso de Oliveira, DD. Pró-Reitora de Planejamento da URCA que discutirá com quem de direito, os aspectos básicos do projeto em questão.

Aproveito a oportunidade para apresentar a V.Exa. protestos de consideração e apreço.

Pe. Gonçalo Farias Filho
Reitor em Exercício

Exmã Sra.
Profa. Nildes Alencar
DD. Secretaria de Educação do Ceará
FORTALEZA – CE

ANEXO III

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SECITECE
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

PORTARIA Nº101-A/96 - GR

O REITOR DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 15 do Estatuto desta IES, aprovado pelo Decreto Nº 18.136 de setembro de 1986,

RESOLVE:

I - Designar o Prof. JOSÉ CAVALCANTI DA SILVA FILHO, Prof. JOSÉ BARRETO XENOFONTE, Profa. ELEONÓRA NUNES O. CAVALCANTI, Profa. MARIA GALIZA DE SÁ PINHEIRO, Prof. PAULO FERNANDO DA SILVA, Prof. FRANCISCO SALVIANO SALES NOBRE, Prof. NICANOR GONZAGA ARARUNA e o Prof. RENATO DANTAS para, sob a presidência do primeiro, constituírem um Grupo de Trabalho para elaborar o Projeto referente ao Pedido de Autorização para funcionamento do Curso de Educação Física, a ser ministrado por esta IES.

II- O GT constituído deverá realizar este trabalho no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir desta data.

III - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

COMUNIQUE-SE, REGISTRE-SE E CUMPRA-SE.

Reitoria da URCA, em Crato, aos 30 de abril de 1996-

Manuel Edmilson do Nascimento
REITOR

ANEXO IV

PORTARIA Nº 050/99 - GR

A REITORA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 15 do Estatuto desta IES, aprovado pelo Decreto Nº 18.136, de 16 de setembro de 1986,

CONSIDERANDO que a Lei 11.191, de 09 de junho de 1986, prevê a criação do Curso de Educação Física;

CONSIDERANDO a avaliação do Seminário de Educação Física, Desporto e Lazer do Cariri, realizado por esta Universidade em 1998,

RESOLVE:

Art. 1º - Designar, sob a presidência do Prof. José Cavalcanti Filho, a Comissão abaixo constituída para elaborar o projeto de implantação do Curso de Educação Física, na Universidade Regional do Cariri.

- Profa. Eleonôra Nunes Cavalcanti
- Profa. Alana Mara Alves Gonçalves
- Prof. Paulo Fernando Batista de Souza
- Prof. Lucas Vieira de Lima Silva
- Prof. Raimundo Luiz do Nascimento
- Marinila Calderaro Munguba Macedo

Art. 2º - A Comissão deverá concluir os trabalhos no prazo de 120 dias.

Art. 3º - Esta Portaria entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

COMUNIQUE-SE, REGISTRE-SE E CUMPRA-SE.

Reitoria da URCA, em Crato, aos 03 de março 1999.

Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau

REITORA

Rua Cel. Antonio Luiz, 1161 - Pimenta - CGC 06.740.864/0001-26 - CRATO - CEARÁ
TELEFONES: (088) 523 - 1677 - FAX: (088) 521-0049 - TELEX (089) 1168 - CEP 63100-000

ANEXO V

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SECITECE
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

PORTARIA Nº 069/ 99 - GR

A REITORA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 15 do Estatuto desta IES, aprovado pelo Decreto Nº 18.136, de 16 de setembro de 1986,

RESOLVE:

Art. 1º - Designar o Professor EVILÁZIO MARTINS VIEIRA, como integrante da Portaria Nº 050/99, para elaborar o projeto de implantação do Curso de Educação Física, na Universidade Regional do Cariri

Art 2º - Esta Portaria entra em vigor na presente data, revogadas as disposições em contrário.

COMUNIQUE-SE, REGISTRE-SE E CUMPRE-SE.

Reitoria da URCA, em Crato, aos 23 de março de 1999.

Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau
REITORA

ANEXO VI

**PORTARIA Nº 080 / 2003 – GR**

A REITORA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 15 do Estatuto desta IES, aprovado pelo Decreto Nº 18.136, de 16 de setembro de 1986, ..

RESOLVE:

Art. 1º - Designar os professores Roberto Marques, Ana Maria Leite Nunes, Mauricio de Oliveira Brito, Zuleide Fernandes Queiroz, Evilásio Martins, Lucas Vieira de Lima Silva, José Cavalcanti da Silva Filho, Berilo Barroso Mendes Júnior e o discente Edson Sobreira Alves para sob a presidência do primeiro comporem a comissão de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na presente data, revogadas as disposições em contrário.

COMUNIQUE-SE, REGISTRE-SE E CUMPRA-SE.

Reitoria da URCA, em Crato, em 20 de fevereiro de 2003.


Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau
Reitora

ANEXO VII



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SECITECE

RESOLUÇÃO Nº 005/2003 – CEPE

A Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE,
no uso das atribuições estatutárias e regimentais e em cumprimento ao que deliberou este
colegiado na sua 5ª Reunião Ordinária, realizada no dia 07 de agosto de 2002,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o projeto pedagógico e implantar o Curso de
Graduação em Educação Física.

Art. 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação e
revoga as disposições em contrário.

Sala de Reuniões dos Conselhos Superiores, 09 de abril de 2003.


MARIA VIOLETA ARRAES DE ALENCAR GERVAIS AEAU
REITORA - PRESIDENTE

ANEXO VIII

Tabla del Descriptor y Programa de la Asignatura Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas

Descriptor de la asignatura	
Estudio y aplicación de los conocimientos rítmicos musicales en las actividades físicas a través del estudio del ritmo, expresión corporal y danza elemental. Concepto, histórico y evaluación de la Danza y sus abordajes didáctico-pedagógicos. Estudio de la significación del folclore, en cuanto manifestación cultural, resaltando el folclore cearense, por el análisis de danzas, juguetes, folguedos y actividades físicas de la cultura popular brasileña (PPP, 2010, p. 52)	
Programa de la Asignatura	
Categorías	Contenidos
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la historia y evaluación de la danza en Brasil y en el mundo; 2. Presentar el concepto de danza en cuanto práctica social integrante de la cultura corporal; 3. Comprender el significado del folclore en cuanto manifestación de la cultura popular ; 4. Conocer y vivir las manifestaciones folclóricas de la cultura popular (danzas, juguetes, folguedos) resaltando el folclore cearense; 5. Aplicación de los varios ritmos musicales en las actividades físicas a través de la expresión corporal, ritmo y danza; 6. Identificar los varios tipos de danzas (clásicas, populares, urbanas, etc); 7. Explicitar elementos teórico-metodológicos para el trato con el conocimiento de la Danza y Actividades Rítmicas y Expresivas en la escuela.
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. La historia de la danza y su evaluación; 2. Entendimiento sobre danza; 3. Clasificación de las danzas; 4. Metodología de La enseñanza de la danza; 5. La función social de la danza; 6. Las manifestaciones folclóricas cearenses; 7. Los juguetes y bailes de la cultura popular; 8. Los ritmos y cadencias en las actividades físicas (expresión corporal, danza y manifestaciones folclóricas) 9. Organización de evento artístico.
Procedimientos metodológicos	Clase expositiva; Seminarios interactivos; Clases teórico-prácticas
Evaluación	Seminarios; Intervención participativa; Síntesis verbales; Lectura de textos, artículos, etc;
Recursos didácticos	Sala y/o área libre; TV/Vídeo y Sonido Retroproyector multimedia