

## A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA DANÇA: APROPRIAÇÕES PRELIMINARES DA TEORIA DE BOURDIEU

Eder Fernando do Nascimento\*

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo delinear a importância da teoria de Pierre Bourdieu e suas implicações para uma pesquisa sobre o ensino da dança no Estado do Paraná. A problemática que norteia este artigo discute as relações presentes na escola, no professor, no aluno e na família como sendo um campo de tensões e os esclarecimentos para compreender as limitações de reconhecer a dança como uma área do conhecimento dentro do ensino das artes. Por fim, são realizadas algumas reflexões sobre as limitações e as possibilidades do reconhecimento do ensino da dança no Estado do Paraná.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da Dança; Poder Simbólico; Teoria De Bourdieu.

## PROBLEMS IN THE TEACHING OF DANCING: PRELIMINARY APPROPRIATIONS OF BOURDIEU'S THEORY

**ABSTRACT:** The importance of Pierre Bourdieu's theory and its implications in a research on the teaching of dancing in the state of Paraná is provided. The issues underlying current research deal with tension relationships in the school and among teachers, students and family, coupled to explanations for the understanding of the limitations in acknowledging the dance as an area of knowledge within the teaching of the Arts. Discussions are undertaken on the limitations and possibilities for the acknowledgement of the teaching of dancing in the state of Paraná.

**KEYWORDS:** Teaching of Dancing; Symbolic Power; Bourdieu's Theory.

---

\* Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: fernandonascimento@pucpr.com.br.

## INTRODUÇÃO

Claudio e Maria Alice Nogueira no texto “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições” evidenciam o impressionante trabalho desenvolvido por este sociólogo. Destacam suas contribuições no campo educativo, afirmando que “sua sociologia continua viva e inspirando novos trabalhos sobre os mais diversos aspectos do fenômeno educacional” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18.).

Compartilhando desta afirmação, o presente texto tem por finalidade, discutir a problemática do ensino da dança tendo como base as contribuições de Bourdieu.

O poder simbólico, capital cultural, herança cultural, campo e habitus são conceitos que auxiliam na compreensão do ensino da dança como campo de relações sociais. Discutirei as relações presentes na escola, no professor, no aluno e na família como sendo um campo de tensões e esclarecimentos.

## 2 CONTRIBUIÇÃO DE BOURDIEU PARA A COMPREENSÃO DA PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

Os conceitos de poder simbólico e de campo são muito pertinentes para uma análise do ensino da dança no Paraná; por isso segue uma breve apresentação de minha compreensão de cada um deles.

Segundo Bourdieu, o poder simbólico se constitui como construção da realidade e estabelece uma ordem (o que o autor chama de gnoseológica). Com base em Durkheim (1983), em especial no que ele considera como conformismo lógico, ou seja, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa que torna possível uma concordância entre inteligências, Bourdieu define que o poder simbólico dá o sentido imediato do mundo, em especial o do mundo social (BOURDIEU, 2009, p. 9).

Mais adiante o autor afirma que o poder simbólico se constitui em uma forma subordinada, transformada, ou seja, é uma forma irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder, que o autor define

como modelos energéticos e modelos cibernéticos de poder. Segundo Bourdieu, os modelos energéticos são os que descrevem as relações sociais como relações de força enquanto que os modelos cibernéticos são os que fazem das relações de força relações de comunicação. Pelo que eu pude entender, os poderes energéticos são os poderes visíveis, como o poder de polícia empregado pelo aparelho estatal; como poder manifesto ele dispende certo número de energia, e não se movimenta sem resultar em conflitos. Por outro lado, identifiquei os poderes cibernéticos como sendo as instituições como os meios de comunicação social, a escola e a religião, na medida em que comunicam, transmitem e reproduzem as relações sociais em conformidade com os interesses da classe dominante (BOURDIEU, 2009, p. 15).

Para Pierre o poder simbólico “descreve as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico”; por meio dele ocorre um trabalho de dissimulação das relações de força fazendo-se com que se ignore ou reconheça a violência que tais relações encerram. Por meio desse processo, as relações sociais de dominação transformam-se em poder simbólico (invisível, irreconhecível) capaz de produzir efeitos reais sem dispende a aparente energia que dispenderia as outras forma de poder (BOURDIEU, 2009 p. 15).

Tão pertinente quanto o conceito de poder simbólico é o de campo. Em primeiro lugar o autor define o campo pelo que ele não é. Bourdieu resgata este conceito do formalismo e do reducionismo marxistas que relacionava as formas artísticas com as formas sociais. Apesar da noção de autonomia relativa do campo as correntes marxistas, estas ignoravam que o campo de produção era espaço social de relações objetivas. Da mesma forma a teoria geral dos campos não deve ser confundida com a economia dos campos de Max Weber, pois esta se reduz ao economismo que se preocupa apenas com o interesse material e a maximização do lucro monetário. Para o autor a teoria econômica é que deve ser pensada como caso particular das teorias dos campos (BOURDIEU, 2002, p. 65-69).

Para Bourdieu, a teoria geral da economia dos campos possibilita descrever a forma específica como se

revestem em cada campo em particular (artes, religião, literatura) os mecanismos e os conceitos mais gerais evitando-se assim qualquer forma de reducionismo, como, por exemplo, o economicismo. A questão é compreender a origem social de cada campo, a crença que o sustenta, os jogos de linguagens, as coisas materiais e simbólicas por ele geradas; a questão é explicar os atos dos produtores e as obras por eles produzidas ao invés de reduzi-las ou destruí-las, como geralmente se julga e se procede (BOURDIEU, 2002, p. 69).

Há ainda os conceitos de herança cultural, de capital cultural e de *habitus* que muito poderão colaborar na compreensão da problemática da dança no ambiente escolar. Ao que parece, para Bourdieu (1994, 2002, 2007) restaria pouco espaço de manobra para as personalidades individuais. No entanto, as trajetórias individuais e a inscrição de diferentes *habitus* dos diferentes grupos nos quais os indivíduos vão se inserindo durante a vida é que vão condicionar o funcionamento de práticas ou representações.

Com base na apresentação preliminar acima, segue-se uma discussão sobre a problemática do ensino da dança. Esclareço que essa discussão é inicial e demonstra a primeira impressão retirada das leituras de Bourdieu, o que se demanda aprofundamento futuro dos estudos.

### **3 A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA DANÇA: APROPRIAÇÕES PRELIMINARES DA TEORIA DE BOURDIEU**

Os conceitos de campo, de poder simbólico, de herança cultural, de capital cultural e ainda de reprodução de Bourdieu me ajudaram a delimitar o campo de estudo na dança, evidenciando o ensino da dança na escola, focando: a família, o aluno e o professor. Segue o esboço de uma apropriação preliminar da teoria de Bourdieu.

A família propõe ao aluno um patrimônio cultural, pautada na sua condição social e suas práticas e vivências culturais. A condição financeira da família possibilita ao aluno o acesso às diferentes manifestações artísticas e culturais, fazendo com ele vivencie, pratique e se aproprie dos diferentes símbolos e códigos no campo

da dança de forma natural. Portanto, seus filhos terão herdado experiências artísticas que os auxiliaram no processo de apropriação de novos conhecimentos no campo da Arte.

O filho, futuro aluno, herda de sua família um legado de conhecimentos, intitulado por Bourdieu de “Capital Cultural”. Cada aluno traz de sua família um capital cultural, abundante ou humilde em experiências artísticas. Os alunos de capital cultural abundante apresentam experiências estéticas variadas, tendo apreciado diferentes gêneros de dança e contato direto com os signos e códigos do universo do movimento, tendo condições de compreender os diferentes estilos de dança podendo escolher e ressignificar os elementos básicos que compõem a dança.

Todavia, o aluno humilde, oriundo das classes populares, seja pela carência financeira ou pela falta de informação, não apresenta experiências artísticas. Sua família não possibilitou um legado, uma herança cultural, apenas contribuiu para que as experiências no campo da dança fossem contempladas pela mídia, deixando a construção do seu capital cultural às margens “cibernéticas de comunicação” (BOURDIEU, 2009, p. 15.), fazendo com que o aluno apenas reproduza as “danças” sem reconhecer e decifrar os códigos destas “danças”, que, por sua vez, são escolhidos pela classe dominante para as classes populares.

Contudo, os alunos com diferentes legados culturais são educados na escola, que não leva em consideração a sua herança cultural individual, privilegiando os conhecimentos estruturados, propositalmente, pelas classes dominantes, ficando à cargo do professor de Arte equalizar as diferenças culturais e gerar novos saberes na Arte da dança.

No entanto, no geral, o professor de Arte não está preparado para ensinar dança, pois no seu próprio legado cultural essa linguagem artística não é contemplada. O docente encontra-se no mesmo estágio que o aluno humilde, influenciado constantemente pela dança televisionada reproduzindo-a na escola, seja pela falta de formação por que em muitos currículos a linguagem dança não é oferecida, ou pela falta de capital cultural que o auxilie a compreender esse campo.

Podemos relacionar o poder simbólico com a dança na escola pela perspectiva da reprodução, sendo que o primeiro elemento seria a negação do conhecimento, pelo motivo de que a escola nega aos alunos o conhecimento relacionado à dança e passa a exercer sobre ela um poder simbólico.

A escola legítima a reprodução da dança quando ela também deixa de ensinar aos alunos os conhecimentos e técnicas específicas, bem como os signos e símbolos inerentes a sua prática. Ao não alfabetizar artisticamente o educando, ela impede que eles tenham a oportunidade de alterar sua própria herança cultural, pois somente após a apropriação da dança, seja esta historicamente ou como experiência corporal, o aluno tem condições de reconhecer os códigos existentes e aprimorar suas concepções.

Somente após compreender os significados presentes em cada movimento é que é possível o aluno ter consciência do processo de manipulação presente nos meios de comunicação, bem como seu processo de reprodução em dança.

A escola que reproduz e mantém a distinção de classes também nega às classes populares toda uma trajetória histórica e vivencial; colabora para que os alunos desconheçam a construção da dança como área do conhecimento, que, ao longo de sua compilação, sofreu mudanças, chegando até a atualidade banalizada por alguns e maquiadas na dominação por muitos. Utilizando o encanto natural (pois arte também é encantamento), os dominadores colocam multidões para apenas reproduzir movimentos e os intitulam de dança. Por outro lado, dança como processo qualitativo de produção artística fica, assim, restrita a uma determinada classe: a mais abastada.

Não dar oportunidade de aprender sobre as diferentes culturas também é uma forma de reprodução, pois se nega ao educando a oportunidade de conhecer o seu espaço de atuação na história. Assim, a dança deve ser oportunizada a todos na escola, sendo ensinada de uma forma que respeite o legado cultural de cada indivíduo e possibilite a ele acesso a uma cultura que não foi contemplada no seu capital cultural, assim gerando uma nova “ordem” e não apenas a “manutenção da

Ordem”, como evidencia Bourdieu.

Escola, família, alunos e professores compõem um cenário no qual existe a problemática do ensino da dança. Numa primeira apropriação percebe-se que conceitos, como campo, poder simbólico, herança cultural, capital cultural e reprodução serão instrumentos muito úteis para mediar a compreensão do contexto no qual o ensino da dança se configura como um item desvalorizado no currículo e no ambiente escolar como um todo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saliento que o presente estudo encontra-se em fase inicial. Porém, é possível apontar alguns questionamentos que, futuramente, poderão ser discutidos com maior profundidade.

Como as classes populares apropriar-se-iam dos conhecimentos relativos à dança? Como as classes populares contribuíram para o desenvolvimento da Arte do movimento? Em que lógica as danças são criadas e reproduzidas na sociedade atual? Estaria a escola preparada para alterar seus currículos e contemplar o ensino da dança? Há um número suficiente de instituições de curso superior que ofertam cursos de graduação em dança? Teríamos professores esclarecidos neste campo? Os documentos das políticas educacionais contemplam o ensino da dança como conteúdos obrigatórios na disciplina de Arte. Contudo, há condições de sua aplicabilidade na escola? Devido há falta de preparo dos docentes, a escola passa a reproduzir a dança midiaticizada legitimando-a como importante na formação, negando o seu fator de dominação? Como levar o aluno à compreensão do seu próprio legado cultural e auxiliá-lo na apropriação de novos conhecimentos? Essas são algumas questões que emergiram na construção do presente texto.

Na eminência de contribuir para o desenvolvimento do ensino da dança no ambiente escolar, infelizmente, concluo que não há interesse em ensinar dança na escola, por parte dos nossos governantes, pois necessitaríamos de profundas transformações na educação.

Tais transformações implicariam em novas demandas financeiras, apresentando diferentes modelos de escolas, com diferentes concepções ideológicas e pedagógicas e levariam em consideração o legado cultural de cada educando. Assim, iríamos na contramão da homogeneização de corpos e mentes e possibilitaríamos uma ampliação de oportunidades e aprendizados, respeitando a singularidade de cada indivíduo e gerando cidadãos preparados para compreender as relações sociais presentes no campo artístico.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009. (Coleção Estudos; 20).

\_\_\_\_\_. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. Tradução Paula Monteiro. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomas. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo, SP: Edusp; Porto Alegre, RS; Zouk, 2007.

DURKHEIM, E. **Lições de Sociologia: a moral, o direito e o estado**. Tradução J. B. Damasco Penna. São Paulo, SP: EDUSP, 1983. (Coleção Biblioteca Básica de Ciências Sociais, Série 2, v. 5).

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abr. 2002.

*Recebido em: 05 de novembro de 2012*

*Aceito em: 06 de novembro de 2012*