



Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança

Josiane Franken Corrêa

Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas/RS, Brasil

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil

RESUMO – Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança – O artigo enfoca o ensino de dança na Educação Básica a partir da reflexão sobre a pertinência da adoção de características do movimento artístico pós-1950 nos processos de criação em dança, em diálogo com autores como Hassan (1985), Silva (2005) e Rengel (2008). Nessa perspectiva, são consideradas mudanças de atitude nas práticas de ensino e aprendizagem em dança, decorrentes de transformações instigadas pela dança pós-moderna, tais como: o redimensionamento do conceito de corpo, a concepção de dança como processo criativo, coletivo e democrático e o estreitamento das relações entre as abordagens artísticas escolares e as formas de arte que se desenvolvem fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: **Dança. Escola. Ensino. Contemporaneidade. Educação.**

ABSTRACT – Dance in K through 12 Basic Education: adequacy of contemporary practices in dance teaching – This article focuses on dance teaching in K-12 basic education from a reflection about the relevant adoption of elements from post 1950's artistic movement on dancing creative processes in a dialogue with authors as Hassan (1985), Silva (2005), and Rengel (2008). On this perspective, changes on dance teaching and learning practical attitudes are considered, resulting from postmodern dance transformations, such as: the reformulation of *body* concept, the conception of dance as a democratic, collective, and creative process and the progressively narrowed bounds between school artistic approaches and art forms developed outside of the school environment.

Keywords: **Dance. School. Teaching. Contemporaneity. Education.**

RÉSUMÉ – La Danse à l'École Élémentaire: l'appropriation de pratiques contemporaines par l'enseignement de la danse – L'article met l'accent sur l'enseignement de la danse à l'école élémentaire à partir d'une réflexion sur la pertinence de l'adoption de caractéristiques du mouvement artistique post 1950 par les processus de création de danse, en dialogue avec des auteurs tels que Hassan (1985), Silva (2005) et Rengel (2008). À cet égard le travail tient compte des changements d'attitude dans l'enseignement et l'apprentissage de la danse, issus des transformations engendrées par la danse postmoderne, tels que: les nouvelles dimensions du concept de *corps*, la conception de la danse en tant que processus de création, collectif et démocratique ainsi que l'étranglement des relations entre les approches artistiques scolaires et les formes d'art développées en dehors de l'environnement scolaire.

Mots-clés: **Danse. École. Enseignement. Contemporanéité. Éducation.**

Introdução

Este texto discute o ensino da dança na escola de Educação Básica num contexto brasileiro a partir de influências do movimento artístico contemporâneo no campo da dança e das contribuições em prol da democracia do corpo, impulsionadas por artistas pós-1950, precursores de uma revolução que propicia a reflexão atual sobre o ensino da dança em diferentes contextos, dentre os quais se destaca o ensino escolar formal.

A reflexão tem por base os resultados de uma pesquisa de mestrado¹ e o estudo de teóricos como Rengel (2008), Silva (2005), Marques (2010), Harvey (2008) e Hassan (1985), entre outros, que possibilitaram compreender as relações entre algumas modificações suscitadas por artistas pós-modernos, consubstanciadas no movimento artístico contemporâneo, e o ensino da dança na Educação Básica.

Nesse sentido, considera-se que, na educação escolar, assim como em outros âmbitos nos quais se processa a aprendizagem da dança, uma proposta contemporânea de ensino de dança relaciona-se a um modo peculiar de compreender e agir em relação aos sujeitos desse processo, ou seja, independentemente do gênero ou estilo de dança adotado pelo professor em sala de aula, a contemporaneidade de uma proposta pedagógica em dança revela-se em determinadas atitudes e procedimentos práticos que objetivam transformações evidenciadas no movimento artístico do tempo presente.

Fatores Pós-modernos

Uma das questões mais frequentes para o professor de dança na sua entrada ao território escolar diz respeito ao gênero de dança a ser ensinado por ele nesse ambiente. De modo geral, é comum que os integrantes da comunidade escolar gerem a expectativa de que o (novo) docente traga para o interior da escola o ensino de balé clássico ou de outra modalidade que lhes desperte interesse, dependendo do contexto da escola.

Com base nos estudos de Marques (2008, 2010), pode-se considerar que, na atualidade, o ensino de dança na Educação Básica configura-se como um processo para além da ação de modalizar a arte. É notável que, via de regra, os propósitos educacionais dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil² não são centrados na instrumentalização do futuro profissional para o trabalho com gêneros de

dança, mas sim no oferecimento de uma formação que o capacite ao exercício da docência no âmbito da chamada pedagogia da dança; e que muitos profissionais da área caracterizem a dança na instituição escolar com as denominações dança criativa ou dança educativa.

Nesse sentido, acredita-se que não seja necessário especificar, adjetivar a dança como criativa, educativa ou expressiva³, pois, de modo geral, as práticas corporais em dança trazem aspectos que envolvem os atos de criar, educar e expressar; e que a aula de dança poderia ser chamada apenas de dança, a exemplo do professor de educação física, que não costuma ser questionado quanto à modalidade esportiva a ser lecionada por ele quando da sua entrada na escola, ou mesmo do professor de literatura, em relação aos gêneros literários que decide abordar, para ficar em alguns exemplos.

No rol das disciplinas escolares, a dança ainda é bastante recente e, por isso mesmo, é preciso refletir sobre seus processos de aprendizagem, produzir materiais relacionados ao seu ensino na escola e desmistificar concepções errôneas sobre o trabalho do professor de dança inserido no ambiente escolar, para que a área seja fortalecida e esclarecida no mercado de trabalho configurado pela instituição de ensino básico.

Independentemente dos conteúdos abordados pelo docente na aula de dança, acredita-se no discurso da dança contemporânea – suas características, ideais, metodologias, propostas artísticas e pedagógicas – para caracterizar uma proposta de dança na escola por dois motivos: o primeiro é porque a expressão contemporânea remete ao que se faz no tempo presente, o que leva a pensar na atualização do professor em relação às tendências da dança e às reflexões sobre a sociedade em que ele vive e no fato de a ação pedagógica deixar-se atravessar por correntes vivas e sujeitas a mudanças. O segundo é porque a dança que se faz na atualidade é fortemente influenciada por um movimento iniciado nas décadas de 1950 e 1960, que tinha por objetivo a defesa da democracia e da diversidade de corpos que dançam.

Considera-se que esse movimento artístico situado na transição da dança moderna para a chamada dança pós-moderna representou um período de reorganização, pois, numa época em que a televisão ganhava força, refletindo valores da era pós-industrial, e na qual as informações começavam a circular cada vez mais rapidamente, não tinha como a classe artística ficar alheia a mudanças tão significativas.

A cada época, a arte como elemento cultural vivo – e, por força disso, em mutação – reflete o que acontece na sociedade e, da mesma maneira, é reflexo de um contexto social. Parece, por isso, mesmo incoerente a sociedade mudar e a arte permanecer estática. Considerando que a arte angariou espaço no contexto escolar por força, também de um movimento artístico na sociedade, parece natural que o ensino, da mesma forma, sofra alterações por conta dos movimentos e transformações ocorridos no meio social. “Afinal, os artistas se relacionam com eventos e questões que os cercam, e constroem maneiras de ver e de representar que têm significados sociais” (Harvey, 2008, p. 37).

Assim como a arte é influenciada pelos acontecimentos sociais, acredita-se que a escola contemporânea também sofre influências e interferências dos movimentos artísticos contemporâneos. Muitas vezes, a dança na escola é considerada uma prática estanque, ficando reduzida às apresentações de final de ano, das quais as crianças participam mais em cumprimento a uma expectativa dos pais ou da direção da escola do que para satisfazer seus próprios desejos. Portanto, assim como na década de 1960 os artistas precisaram de algo que os motivasse a fazer arte sob outros parâmetros, no decorrer do tempo histórico, faz-se necessário atualizar práticas e reflexões, de modo a possibilitar o estabelecimento de conexões com as solicitações sociais em relação à arte e ao que se processa fora dos muros da escola, da sala de dança, do teatro.

Na impossibilidade de definir rigorosamente o termo “pós-modernismo”, Hassan (1985) teoriza sobre esse movimento a partir da observação de características e de contrastes em relação ao período anterior. Desse modo, Hassan (1985) propõe uma tabela⁴ estabelecendo uma série de oposições estilísticas entre o modernismo e o pós-modernismo, que é utilizada por diversos teóricos. Algumas características a serem destacadas na diferença entre o modernismo e o pós-modernismo são, por exemplo: propósito *versus* espontaneidade, projeto *versus* acaso, hierarquia *versus* anarquia, narrativa *versus* antinarrativa.

Hassan (1985) defende a ideia de que o pós-modernismo surge em oposição ao modernismo, num momento em que os artistas buscavam desprender-se de limitações propostas pelo movimento anterior. Ao refletir sobre o ensino de dança no ambiente escolar, questiona-se: que ações são propostas no sentido do desprendimento

das limitações que caracterizam o fazer arte na escola como atividade em descompasso com o fazer arte fora da escola?

Para os artistas da dança da vanguarda pós-moderna, como Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton e Lucinda Childs, por exemplo, a liberdade era uma palavra recorrente nos discursos. Harvey considera “[...] que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima, é essencial para o pluralismo pós-moderno” (2008, p. 52).

Uma das grandes influências para esse novo modo de ser no mundo é a disseminação da mídia televisiva. Antes dela, não se podia assistir, em tempo real, o que acontecia em outros lugares, às vezes distantes, em culturas muito diferentes. As informações simultâneas que a televisão e, depois, a informática passaram a proporcionar modificam a forma com que as pessoas passaram a relacionar-se com o tempo e trazem a possibilidade da retrospectiva de imagens.

Fatos marcantes que são repetidamente veiculados na televisão, ou as propagandas publicitárias, divulgando quais são as mercadorias que estão na moda, tendem a incentivar as pessoas a criar modos de pensar e ser em sintonia com esse novo instrumento de comunicação presente dentro de suas casas. Assuntos como direitos dos cidadãos, preconceitos, movimentos políticos começaram a ser abordados pela televisão. A ideia de corpo como algo a ser dominado e modificado em busca de uma jovialidade eterna passa a ser difundida para as grandes massas e discutida entre artistas e filósofos:

A percepção da realidade sob o domínio constante da imagem, onde a velocidade, o vídeo clip e a informática determinam soluções visuais ininterruptas, de fato traduz o surgimento de uma forma nova de pensar, de uma segunda natureza humana. A quase obrigação de lidar com essa realidade virtual ambivalente nos faz desenvolver a necessidade de tecer muitas redes de conexão extremamente dinâmicas e constantemente mutáveis. A velocidade da imagem por si mesma consegue atingir resoluções que nem as estruturas de pensamento ou linguagem são capazes de acompanhar. A arte pós-moderna, como reflexo direto de sua época, espelha com fidelidade essa estrutura múltipla e veloz (Silva, 2005, p. 60).

Nessa perspectiva, as diferentes instâncias da vida humana estão rodeadas por características como: instabilidade, mudança, descartabilidade, temporário, inusitado. Na arte pós-moderna, o homem não está preocupado se dará um passo à frente, se estará tornando a arte mais majestosa e mais virtuosa que no dia, ano ou período anterior;

ele age conforme seus anseios (que mudam rapidamente), em relação ao seu contexto, entendendo que o corpo expressa-se mesmo sem necessidade do virtuosismo técnico demonstrado em determinadas poéticas de dança.

A ideia de mudança instaurada nas manifestações artísticas da década de 1960 veio com uma significação de experimento, de tentativas, de novas conexões e configurações. Talvez não no sentido de melhoria, mas no de recriação. No cotidiano, essas novas conexões se davam na acelerada vida pós-industrial, quando tudo girava rapidamente, e eram oferecidas múltiplas opções mercadológicas, cada vez mais novas, úteis, belas, que tendiam ao descarte diário. “Façamos o que fizermos com o conceito, não devemos ler o pós-modernismo como uma corrente artística autônoma; seu enraizamento na vida cotidiana é uma de suas características mais patentemente claras” (Harvey, 2008, p. 65).

A Dança Pós-Moderna

Com a dança pós-moderna, a libertação do corpo ganhou ênfase e contornos no palco e fora dele, proporcionando uma reflexão sobre aspectos que, até então, pareciam inconcebíveis para as artes da cena. Para Mazzaglia, os traços pós-modernos que se aplicam a cada âmbito da criação contemporânea são, especificamente: “[...] a renúncia aos universais e às grandes narrações (grandes histórias) em favor da anti-narração ou das ‘pequenas histórias’; a passagem de um código principal de movimento a idioletos individuais; e o [...] abandono da linearidade narrativa” (2009, p. 77).

O pós-modernismo suscitou apresentar um corpo que dança seguindo a linha do movimento pelo movimento, procurando se sustentar por ele só, sem histórias a contar, a não ser a do próprio corpo. E foi a partir desse propósito que Merce Cunningham⁵ começou suas pesquisas, em meados de 1940.

Para ele, o corpo do bailarino não tem por intenção expressar emoções, pois, ao dançar, já se mostra expressivo. Cunningham, que fora solista de Martha Graham⁶ até 1945, procurou desenvolver seu trabalho afastando-se “[...] do drama e começava a trabalhar com manipulação do movimento sem o compromisso com o enredo, com a caracterização de personagens ou com a dramaticidade” (Silva, 2005, p. 105). A partir dessas novas formas, criam-se pesquisas de movi-

mento com o intuito de testar o que se pode fazer com o movimento dançado. Música, dança e cenografia passam a ser independentes e a ausência de movimento é algo a ser valorizado na cena.

Ao teorizar sobre o conceito de dança criado por Cunningham, Coelho observa:

Estes traços levaram à noção, sobretudo nos anos 60, de que a dança contemporânea, moderna radical ou dita pós-moderna, não sendo caracterização de estados de alma ou de atmosferas e ambientes, não transmitindo mensagens nem fazendo pronunciamentos, não tem sentido (conteúdo que se procura transmitir) mas apenas significação (conteúdo que eventualmente pode vir a ser gerado numa dada relação concreta). Com o teatro *artaudiano* esta dança tem em comum o fato de não ser um trabalho sobre alguma coisa: a dança é ela mesma, em si mesma (Coelho, 1995, p. 82-83).

Cunningham é conhecido por fazer parte da transição entre a dança moderna e a pós-moderna. Na busca de questionar os princípios da dança moderna, ele procurou utilizar uma narrativa fragmentada nas suas obras, nas quais qualquer bailarino poderia figurar como solista e qualquer lugar era lugar para se dançar. Por suprimir o papel de bailarino principal na sua companhia de dança, Cunningham contribui para o entendimento de que todo aquele que está em cena é importante, rompendo com a hierarquização de papéis que se observava até então.

Tais contribuições influenciaram definitivamente o pensamento em dança que se desenvolveu mais tarde, em meados de 1960 e 1970, e que hoje ainda se faz presente, tanto no ensino da dança como na concepção coreográfica, através da noção de esvaziamento do movimento, dentre tantos outros aspectos que caracterizam o legado de Cunningham. Para Coelho, na obra de Cunningham, “[...] ninguém representa para ninguém, prevalece uma experiência poética de um certo tempo e de um certo espaço” (1995, p. 81).

Tais ideias são convergentes com os estudos de Cohen, acerca da *performance art*, processo que se caracteriza “[...] muito mais por uma *extrojeção* (tirar coisas, figuras suas) que por uma *introjeção* (receber o personagem)” (1989, p. 105, grifo no original). A ampla liberdade de criação e a abolição entre as fronteiras da vida e da arte levam o artista para além dos cânones do espetáculo de dança convencional, realizado com coreografias preestabelecidas e em palco italiano, por exemplo, e conferem força à *performance* e à improvisação. Por

evidenciar o caráter híbrido entre as artes e a autorreflexão, a *performance* potencializa o encontro do artista consigo mesmo e tende a acarretar o descobrimento de outras características pessoais, além das já identificadas, qualificando o processo de criação em dança.

Os artistas da dança passam a acreditar que, como o corpo se modifica e está a todo o momento trocando informações e incorporando informações do meio, ele não poderá expressar-se de uma mesma maneira mais que uma vez. Improvisando, o corpo expressa o momento presente da maneira tão próxima quanto possível daquilo que está vivenciando naquele momento. Sob essa ótica, a improvisação poderia seguir um programa preestabelecido ou não, aumentando a diversidade de metodologias para a criação.

Outro aspecto enfatizado pelos artistas nasce da necessidade de explorar lugares alternativos não comuns ao campo da dança até a dança moderna. Antes do movimento pós-moderno, Rudolf Von Laban já pesquisava, segundo Mota (2012), as implicações que o espaço trazia na produção artística e como essas implicações afetavam a criação e a comunicação com o espectador; fator que foi evidenciado nas pesquisas artísticas pós-modernas.

A experiência criativa em diversificados espaços, fora da caixa cênica italiana, traria ao corpo outras sensações, sem contar na interação e na maior participação do público. Ao discorrer sobre a multiplicidade e a amplitude de possibilidade da dança pós-moderna, Silva pondera:

Estabeleceu-se uma imensa variedade de estilos e principalmente métodos de criação. A dança podia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas através de tarefas cotidianas e movimentação funcional; danças criadas a partir de *scores* previamente concebidos; de brincadeiras infantis; de atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livres associações; de rituais; de jogos; de literatura; de artes visuais; de situações comportamentais; da manipulação de objetos; enfim, de um universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática (Silva, 2005, p. 109).

Muitos artistas, como a norte-americana Anna Halprin⁷, passam a criar no intuito de experimentar as ações cotidianas na cena. Tais ações envolviam tocar pessoas, espalhar objetos em cena, caminhar, coçar a cabeça, levando em consideração a força e a energia que eram necessárias apenas para a realização desses movimentos. Eram

também conotadas a neutralidade facial e a inteligência do corpo em qualquer ato.

Outra coreógrafa que marcou a década de 1960 foi Yvonne Rainer⁸, conhecida pelo seu ato manifesto *Não ao Espetáculo*, que marcou sua posição contra o virtuosismo e demais características oriundas da dança moderna. Na coreografia *Room Service* (1963), que objetivava tornar artístico um ato do dia a dia, um “[...] grande colchão era carregado pelos dançarinos de um lado a outro do palco no intuito de mostrar como o corpo reage e se comporta numa ação funcional, que a princípio é extremamente simples” (Silva, 2005, p. 111).

Na dança pós-moderna, a experimentação e a curiosidade fazem parte do processo de trabalho artístico. Cada artista levanta, conforme suas vivências e anseios, os questionamentos que vão gerar o seu trabalho:

A estética da abundância, a mistura do classicismo com o kitsch, o encontro da alta cultura com a cultura popular, do belo com o cotidiano, da abstração com a dramaticidade, do espetacular com a simplicidade, do virtuosismo com a emoção, a permissão para abordar temáticas oriundas de movimentos feministas, gays, étnicos, negros e multiculturais, a incorporação de outras artes e mesmo outras ciências constituíram um pastiche vigoroso na produção coreográfica (Silva, 2005, p. 128).

Existem inúmeras formas de apropriação do movimento na dança pós-moderna. A partir da década de 1970, pensando no acaso e na sensação interior, Steve Paxton⁹ iniciou a elaboração e a divulgação dos seus estudos no gênero Contato Improvisação, que consiste num laboratório de movimentos a partir do contato de dois ou mais corpos, usando alguns princípios como a fluência e a confiança, por exemplo. Naquela época de grande efervescência para as Artes, surgem variadas poéticas de dança, que passam a refletir a heterogeneidade dos indivíduos que as criam, com suas peculiaridades.

A dança pós-moderna de hoje não se interessa em apresentar corpos perfeitos, unificados pela forma, nem delimitados por imperativos estéticos ou sexuais. A dança parece querer, de fato, expressar a multiplicidade corporal feita de músculos, ossos, imperfeições e qualidades do ser humano, falando de si próprios, sem disfarces e para uma plateia que se identifique com o que vê (Silva, 2005, p. 140).

O mundo como ele é cria uma dança nova para o mundo. Assim como se tem a fabricação de novas mídias e produtos eletrônicos, que oferecem às pessoas um ramo muito diferenciado de tecnologias, tem-se a fabricação/elaboração de novos significados para o corpo que dança. A arte, capaz de expressar a vida do homem, também incorpora as mudanças rápidas do seu dia, as novas informações, os novos aparelhos, a enxurrada de inovações do seu tempo. É uma dança desafiadora, empreendendo a diversidade da cultura humana.

Com esse caráter, a relação do espectador com o artista passa a ser modificada continuamente. O espectador é convocado a participar cada vez mais do acontecimento cênico. Segundo Desgranges (2005), a preocupação com a recepção do espetáculo já era uma constante no teatro moderno. Movidos por novos questionamentos da época, os encenadores dispensam mais cuidado à relação do espectador com a cena.

Desde os primeiros experimentos de iluminação cênica, as inovações tecnológicas passam a modificar a relação entre os diferentes instrumentos visíveis e sensíveis nos espetáculos. Em razão disso, criam-se novas tecnologias para as artes cênicas, que perduram até hoje. Dentre elas, destaca-se a busca por levar o espectador a uma postura não acomodada diante do que acontece na cena. A ideia de espectador como um indivíduo, que recebe a arte de maneira passiva, passa a ser questionada, de forma que, mesmo quando não há a solicitação de participação no palco ou diretamente no espetáculo, entende-se o espectador como aquele capaz de atribuir sentido ao que vê, gerando trocas permanentes com o artista. Ambos influenciam-se mutuamente. Para Zancan:

[...] a recepção é efeito das interações suscitadas pelo espetáculo e pelo espectador por meio do fluxo de energia de cada indivíduo com os outros espectadores, com os objetos do espaço físico e com o objeto artístico como um todo. Nesse sentido, a troca de energia não se dá por um pólo e é recebido por outro, mas, sim, por uma via dupla, em que fenômeno artístico e público são afetados (Zancan, 2009, p. 44-45).

Sob essa ótica, os artistas pós-modernos aproveitam para enfatizar essa troca no ato da recepção, procurando desenvolver atos inusitados para surpreender e fazer um chamamento à participação do público. Roux (2007) cita o trabalho de Xavier Le Roy para exemplificar esse tipo de procedimento em relação ao espectador. Em

Product of Circumstances (1999), o artista realizou uma conferência *performance*, na qual mesclava suas duas profissões (biólogo e artista). No momento da apresentação, o espectador necessitava modificar sua concepção de uma obra coreográfica, sendo chamado a atribuir outros sentidos à arte da dança. Nesse caso de dança performativa, o artista questiona o espectador, incitando novos posicionamentos e reflexões. E também tem liberdade para reivindicar suas próprias questões. Assim, a dança da atualidade configura-se como uma arte disposta a romper os seus próprios ideais em busca do inusitado.

Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica

Assim como acontece na história da dança, em que os artistas acompanharam a sociedade, suas revoluções e transformações, acredita-se que os professores de dança possam agir da mesma forma. Não se trata propriamente de questionar as técnicas do professor, dentre as inúmeras que surgiram a partir do movimento pós-moderno, ou mesmo de pôr em xeque a modalidade de dança escolhida por ele, mas de problematizar a maneira como ele se propõe a ensinar, ou seja, de como ele promove a relação interativa entre o aprendiz e o conhecimento em dança.

Na conclusão de uma das suas pesquisas sobre Laban, Rengel (2008) refere-se a essa forma contemporânea de conceber a relação educativa em dança. Segundo a autora, o contemporâneo emerge de um jeito de viver, de se relacionar com as pessoas e com o mundo: “Laban, em 1948, já falava em contemporâneo, e, contemporâneo significa, além de viver no momento presente, um conceito de Arte e também, a meu ver, uma atitude de vida, na qual nos propomos a fazer algo sem a hierarquia do ‘é melhor’. Conjugamos várias formas de dançar, lidamos com os acasos que ocorrem” (Rengel, 2008, p. 85). Em complemento aos princípios de Rengel, Quilici considera:

Pode-se viver o presente sem ter uma apreensão muito aguda das questões singulares que se apresentam. A expressão ‘arte contemporânea’ também não designa tudo aquilo que é produzido hoje. Nem toda a arte atual estaria afinada com a sensibilidade contemporânea. Contemporâneo adjetivaria assim um modo específico de relação com o nosso tempo. De maneira geral, pode-se dizer que o termo é usado para qualificar certas proposições e atitudes artísticas, diferenciando-as de outras. Mas qual o tipo de diferença que está em jogo quando usamos o termo? (Quilici, 2010, p. 25),

Acredita-se que os ideais de respeito à diversidade e à democracia na dança, imbricados às modificações práticas suscitadas pelos artistas pós-modernos, trazem à arte na escola a perspectiva de uma educação inclusiva, que pode se configurar como uma prática contemporânea de aprendizagem em dança, independentemente de o professor optar por trabalhar com dança folclórica, balé clássico, danças urbanas, ou por desenvolver alguma prática específica sob a égide da noção de dança contemporânea.

Dessa forma, o que se considera dança contemporânea na escola define-se por um conjunto de atitudes presentes no discurso e na prática artística da contemporaneidade a serem adotadas pelo docente. E presume-se que, se o professor acompanhar as tendências contemporâneas de Arte, ele constatará que aspectos como a diversidade de corpos e os processos de criação coletivos estão na base da maioria dos trabalhos artísticos. Abastecendo-se dessas formas e refletindo sobre seus propósitos, professores e alunos tenderão a aproximar as suas práticas das práticas em Arte que se desenvolvem fora da escola, o que é não apenas desejável, mas imprescindível numa proposta educacional que pretenda estar conectada à vida dos indivíduos envolvidos. Isso porque a dança contemporânea “[...] não exige uma técnica específica, e sim um corpo apto a lidar com uma variedade de movimentos e com inventividade” (Valle, 2010, p. 55).

No entanto, muito frequentemente se observam, na escola, traços de um ensino de dança ultrapassado, arraigado a formas padronizadas de corpo e de movimento, que supervaloriza o produto final em detrimento do processo de trabalho, implicando a segregação dos indivíduos e difundindo visões distorcidas e preconceituosas: *quem não conseguir executar determinado movimento não vai participar das apresentações artísticas do grupo*; ou, *quem dançar melhor ocupará lugar de destaque, na frente dos demais componentes do grupo*. Esses são meros exemplos de situações recorrentes em aulas de dança, que precisam ser revistas com urgência, pois levam à exclusão desses indivíduos de um processo artístico, à medida que mexem com a possibilidade e a capacidade criadora desses sujeitos.

Sobre esse aspecto, Marques (2010a) levanta algumas perguntas formuladas em discursos do tipo senso comum a serem problematizadas por profissionais ligados ao ensino da dança, tais como: quem pode dançar? Ou ainda, quem pode dançar o quê? Para a autora,

essas perguntas relacionam-se diretamente ao conceito de corpo. Nesse sentido, ela considera:

Frequentemente ignoramos a multiplicidade de corpo em nossa sociedade que estão também presentes em nossas salas de aula. Raras vezes questionamos em nossos processos artísticos a real necessidade de corpos com determinadas características para determinadas danças, acirrando conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais. Isto se dá, entre outros, devido aos diversos estilos e gêneros de dança em nossa sociedade e que estão historicamente atrelados aos corpos que os interpretam ou deveriam interpretar. O exemplo mais típico é o da bailarina, por muitos séculos exclusividade dos brancos, jovens, de pernas longas, altos e de quadris finos. Podemos, no entanto, também pensar nos corpos ditos 'ideais' para jogar capoeira, ou ser uma passista de escola de samba (Marques, 2010a, p. 38).

Sob essa ótica, mesmo a dança folclórica gaúcha, por exemplo, quando proposta como atividade a ser trabalhada no contexto escolar, poderá ser desenvolvida sob um olhar contemporâneo da dança. Ao passo que, num Centro de Tradições Gaúchas (CTG), o ensino da Dança provavelmente será diferente do que se processa na educação escolar, pois esse tipo de instituição segue uma cartilha rígida de regras, que indica que todos devem dançar de determinada maneira, pois tem como intenção preservar determinados costumes aceitos como próprios do povo gaúcho, incluindo as danças, a música, as vestimentas, entre outros marcadores dessa tradição.

Mas, na escola, tais propósitos escapam aos objetivos de ensino e, dificilmente, o professor teria tempo hábil para desenvolver um repertório de danças tradicionais gaúchas com seus alunos. Todavia, o docente tem a possibilidade de inventar jogos que cumpram com os objetivos pertinentes à sua aula ou até de ensinar alguns passos de algumas danças e seus significados na cultura em que ela é praticada. Numa ocasião como essa, torna-se necessária a contextualização da proposta, para esclarecer aos envolvidos que se trata de uma experimentação pedagógica, diferente dos objetivos originais da criação dessas manifestações. O professor de dança na escola teria como desafio configurar uma metodologia de ensino própria, embasada na sua experiência enquanto artista e educador e na relação pedagógica estabelecida com os estudantes, a quem caberá atribuir sentido às práticas de sala de aula.

Nessa perspectiva, não cabe somente ao sistema de ensino formal repensar ou reformular procedimentos metodológicos do ensino em dança. É necessário que, em outros ambientes, também haja cuidado e respeito para com a diversidade cultural e corporal, para com as possibilidades de aprendizado de acordo com os níveis de desenvolvimento e para com o processo e refinamento da autonomia do aluno. Ou seja, mesmo em academias, clubes e escolas de dança, o ensino pode ser pensado de maneira a alimentar o pensamento crítico e a autonomia do indivíduo. A preocupação do professor, em qualquer âmbito de ensino, residiria na maneira de estabelecer a conexão entre os saberes docentes e o momento do aprendizado.

As escolhas metodológicas influenciam sobremaneira o aprendizado do educando. A questão de um ensino contemporâneo da dança pode ser relacionada à reflexão sobre o fazer, conseqüentemente, sobre os modelos pedagógicos e os perfis docentes em sala de aula; o que se caracteriza, na maioria das vezes, por uma busca pessoal do docente.

Como enfatiza Marques, “[...] muitas vezes, as aulas de Didática e Prática de Ensino de Dança, obrigatórias nos cursos de licenciatura no Brasil para a atuação do professor no ensino básico, são insuficientes para desconstruir valores educacionais enraizados no futuro professor” (2008, p. 48). Do professor não se espera uma atitude de passividade em relação ao saber dança, mas sim que ele faça da sua docência uma pesquisa contínua – mesmo daqueles que não tiveram oportunidade de graduar-se numa Licenciatura em Dança.

Faz-se necessário que os professores se tornem de fato pesquisadores e que sejam apaixonados pela construção do seu próprio conhecimento. Que estudem, busquem, ressignifiquem suas experiências para que os alunos encontrem nas escolas o encantamento, a magia que deve permear a descoberta, e a reinvenção do conhecimento. Ensinar o gosto pelo saber deve ser nossa primeira meta enquanto educadores! Aprender é bom demais! E aprender o que? Tudo o que for possível para o nosso bem e o bem da sociedade (Costa, 2011, p. 6-7).

A partir da reflexão de Costa (2011), acredita-se que o caráter de descobridor deva se expandir para além do professor da escola, mas fazer parte do exercício docente de professores universitários, de professores de academias de dança e da criação artística em geral.

Entretanto, mesmo em tempos de profundas transformações sociais, culturais e relacionais, as instituições de educação escolar,

tradicionalmente reguladas por normas de conduta e padrões de comportamento, ainda parecem esperar dos alunos uma postura de passividade e submissão em prol do cumprimento de tarefas, no intuito de favorecer a transmissão de conhecimentos por parte do professor e de facilitar a apreensão de conteúdos, cuja aprendizagem costuma ser aferida por avaliações meramente quantitativas. É a disciplina de dança não parece escapar a essa forma engessada de conceber o processo de escolarização. Infelizmente, muitos professores ainda se prendem ao ensino diretivo e autoritário que receberam, conservando ideais de corpo e de movimento que mais impõem limites do que abrem possibilidades à construção de conhecimento dos seus alunos, significando a eles poucas experiências de natureza estética e criativa.

Sem desconsiderar a importância da disciplina, da instrução e da repetição na aprendizagem da dança, especialmente em algumas etapas do processo ou em algum tipo de abordagem, as reflexões sobre as transformações decorrentes da dança pós-moderna levam a pensar na extrema urgência de modificar os processos de ensino em dança no ambiente escolar, no sentido da superação da padronização dos corpos e em favor da experiência corporal significativa. Seria essencial a existência de um diálogo entre as proposições pedagógicas em dança e a cultura corporal e de movimento do grupo e dos indivíduos ao qual essas proposições se dirigem. Seria importante, talvez, que o professor de dança pudesse olhar, dialogar com os corpos de seus alunos, não somente na perspectiva de alguém que vai ensiná-los a dançar, mas como corpos que têm uma história de movimento, de dança, aos quais serão propostos outras possibilidades. Possibilidades estas que, quando confrontadas ou mescladas com a cultura corporal de cada um, façam-os refletir sobre seus corpos, seus movimentos, suas relações, suas criações etc. Dessa maneira, é possível propiciar situações de aprendizagem que favoreçam a exploração das potencialidades de cada indivíduo em prol da construção de conhecimento relacionada ao corpo e do convívio no coletivo, numa perspectiva criadora e cooperativa.

O movimento artístico contemporâneo busca, na diversidade e na experiência coletiva, engendrar processos de criação, de ensino e aprendizagem muito ricos, sensíveis, criativos, plurais, que, como tais, merecem ser apropriados aos discursos e às práticas desenvolvidos no ambiente educacional.

Notas

¹ Intitulada *Dança na Escola e a Construção do Co(rpo)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)*, sob orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos e defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 20 de dezembro de 2012.

² É possível a realização de um breve mapeamento do perfil do egresso esperado pelos cursos de Licenciatura em Dança no país através das informações constadas em seus sítios eletrônicos (programa político pedagógico; perfil do egresso; grade curricular; projetos de ensino, pesquisa e extensão).

³ Para saber mais, ver Marques (1998) e Strazzacappa (2009), que já realizaram ampla pesquisa envolvendo esta discussão com diferentes enfoques.

⁴ Ver Hassan (1985, p. 123-124).

⁵ Norte-americano (1919-2009), influência significativa na transição da dança moderna para pós-moderna.

⁶ Professora, coreógrafa e famosa bailarina norte-americana (1893-1991). Estudou com Ruth Saint Denis e Ted Shawn. Com sua obra, “Desejava se aprofundar nas questões humanas [...] Seus movimentos tinham inclinação ao expressionismo” (Vilela, 2010, p. 215). Precursora da dança moderna.

⁷ Coreógrafa norte-americana que, no primeiro período pós-moderno, compôs obras a partir de tarefas cotidianas, inspirando outros artistas na experimentação e transformação da dança na época. É também uma das pioneiras no movimento da arte terapia. Para saber mais, visite: <http://www.annahalprin.org/about_bio.html>.

⁸ Coreógrafa norte-americana que contestou, de forma radical, os conceitos da dança clássica e moderna.

⁹ Coreógrafo norte-americano criador da técnica contato improvisação.

Referências

COELHO, Teixeira. **Moderno pós Moderno: modos e versões**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino. O Professor e a Construção do Conhecimento. **Itinerarius Reflectionis [on line]**, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, Universidade Federal de Goiás, v. 2, n. 11, p. 1-7, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/20344/11834>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

DESGRANGES, Flávio. Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo Lugar no Espaço. In: DESGRANGES, Flávio. **Caminho das Artes/A Arte fazendo Escola**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005. P. 16-35.



HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HASSAN, Ihab. The Culture of Postmodernism. **Theory, Culture and Society**, v. 2, p. 119-131, nov. 1985. Disponível em: <<http://tcs.sagepub.com/content/2/3/119.full.pdf+html>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

MARQUES, Isabel A. Corpo, Dança e Educação Contemporânea. **Pro-posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 9, n. 2, p. 70-78, jun. 1998. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto188.html>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010b.

MAZZAGLIA, Rossella. A Instabilidade do Sonho: os gestos da dança contemporânea. Tradução: Adriana Aikawa da Silveira Andrade. **Urdimento**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 1, n. 12, p. 73-80, mar. 2009.

MOTA, Júlio. Rudolf Laban, a Coreologia e os Estudos Coreológicos. **Repertório**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 18, p. 58-70, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6786/1/44.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

QUILICI, Cassiano Sydow. O “Contemporâneo” e as Experiências do Tempo. In: NAVAS, Cássia; ISAACSSON, Marta; FERNANDES, Sílvia (Org.). **Ensaio em Cena**. Salvador/Brasília: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes/CNPq, 2010. P. 24-33.

RENGEL, Lenira. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban**: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. São Paulo: Annablume, 2008.

ROUX, Céline. Danse(s) Performative(s). **Enjeux et Développements dans le Champ Choreographique Français (1993 – 2003)**. Paris: L’Harmattan, 2007.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes**: construindo caminhos. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009. P. 39-78.

VALLE, Flávia Pilla do. Dança e Dança Contemporânea: discursos e jogos de verdades. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. P. 55-67.

VILELA, Lilian Freitas. **Uma Vida em Dança**: movimentos e percursos de Denise Stutz. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. **Motivação Criadora e Recepção Estética no Espetáculo Re-sintos da Muovere Companhia de Dança**. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Artes Dramáticas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



Josiane Franken Corrêa é professora no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011/2012) e bolsista CAPES. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Licenciatura Plena em Dança pela Universidade de Cruz Alta (2008). Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em: Formação Docente, Dança na Escola, Pedagogia do Teatro, Dança Contemporânea e Improvisação.

E-mail: josianefranken@ig.com.br

Vera Lúcia Bertoni dos Santos é professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação, Licenciada e Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista coordenadora do subprojeto de Teatro do Programa Bolsas de Iniciação à Docência UFRGS/CAPES/DEB/MEC. Líder do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE) do CNPq. Coordenadora da coleção Educação e Arte, da editora Mediação (Porto Alegre).

E-mail: bertonica@gmail.com

Recebido em 31 de julho de 2013

Aceito em 14 de abril de 2014