

# As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências

Dances in schools: crossing between the contexts and the experiences

Las danzas en las escuelas: una travesía entre los contextos y las experiencias



Adriana de Faria Gehres

Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

adriana.gehres@upe.br

**Resumo:** As danças vêm sendo tematizadas nas escolas a partir de referenciais curriculares, pedagógicos e artísticos centrados na produção da dança como movimento (LABAN, 1978). Neste artigo objetivamos analisar perspectivas para as danças nas escolas, numa rede de deslocamentos das danças e seu ensino. Para tal, recorreremos à pesquisa bibliográfica, centrada na produção que: discute as danças contemporâneas deslocadas da noção de dança como movimento (LEPECKI, 2006, 2017; SABISCH, 2011); sistematiza uma proposta de dança no ensino que problematiza o corpo e as danças contemporâneas, amplamente discutida na literatura nacional de Educação Física e Arte (MARQUES, 2014); aponta para a educação como experiência (LARROSA, 2018), eventualmente, como possibilidade de uma outra dança no ensino.

**Palavras-chave:** Dança. Ensino. Educação Física. Arte.

**Abstract:** The dances have been thematized in schools based on curricular, pedagogical and artistic references centered on the production of dance as a movement (LABAN, 1978). In this article we aim to analyze perspectives for dance in schools, in a network of dance displacements and their teaching. For this we resort to bibliographic research, focused

on production that: discusses contemporary displaced dances of the notion of dance as movement (LEPECKI, 2006, 2017; SABISCH, 2011); systematizes a dance proposal in teaching that problematizes the body and contemporary dances, widely discussed in the national literature of Physical Education and Art (MARQUES, 2014); points to education as an experience (LARROSA, 2018), eventually, as possibilities of another dance in teaching

**Keywords:** Dance. Teaching. Physical Education. Art.

**Resumen:** Las danzas han sido tematizadas en escuelas basadas en referencias curriculares, pedagógicas y artísticas centradas en la producción de danza como movimiento (LABAN, 1978). En este artículo, nuestro objetivo es analizar las perspectivas de la danza en las escuelas, en una red de desplazamientos de danza y su enseñanza. Para esto recurrimos a la investigación bibliográfica, centrada en la producción que: discute las danzas contemporáneas desplazadas de la noción de danza como movimiento (LEPECKI, 2006, 2017; SABISCH, 2011); sistematiza una propuesta de danza en la enseñanza que problematiza el cuerpo y las danzas contemporáneas, ampliamente discutida en la literatura nacional de Educación Física y Arte (MARQUES, 2014); señala la educación como una experiencia (LARROSA, 2018), eventualmente, como posibilidades de otra danza en la enseñanza

**Palabras clave:** Danza. Educación. Educación Física. Art.

Submetido em: 08-11-2018

Aceito em: 08-05-2020

## 1. Introdução

Dançar nas escolas tem sido cada vez mais recorrente e constante do que poderíamos imaginar em tempos não muito remotos. As relações que se estabelecem entre as danças e as mídias nos últimos anos, muito bem discutidas por Tomazzoni (2009, 2013) e Souza (2015), demonstram o quanto a ampliação das possibilidades de registro, circulação e valorização social de imagens dançantes tem incidido sobre a prática de danças em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas. Não é de admirar que, no ano de 2019, e em meio a avaliações conservadoras e moralistas dessa prática, tenhamos, em ao menos cinco estados, projetos de leis em trâmite propondo a proibição ou medidas educativas restritivas para a execução das danças muito veiculadas nas mídias e nas escolas.<sup>1</sup> Portanto, dançar nas escolas apresenta-se como uma temática atual e um campo de disputa na nossa sociedade.

Nesse ambiente pulsante dos corpos que dançam nas escolas, observamos, desde finais dos anos 90, um intenso movimento de propostas curriculares, pedagógicas e artísticas para o ensino das danças nas escolas, em abordagens mais e menos sistemáticas e estruturadas para componentes curriculares ou mesmo fora delas.

A análise das propostas curriculares governamentais nacionais para o ensino da dança nas escolas, no Brasil, nas componentes curriculares Arte e Educação Física, minuciosamente realizada por Alves *et al* (2017),<sup>2</sup> revela que, apesar da existência de diferenças qualitativas,<sup>3</sup> os documentos das duas áreas apontam para indicadores subjetivistas, relativos aos estudos do movimento e à dança educativa moderna de Rudolf Laban (1990, 1988, 1978).

1 Sobre o assunto ver <http://marcozero.org/projetos-de-lei-tentam-proibir-dancas-nas-escolas-por-todo-o-pais/?fbclid=IwAR-0-zyEIQuD7NoWioONLntbIDXUJBNU25fusYy-jpUdfWjqszwz81PBCtoQ>.

2 As autoras analisam os documentos curriculares nacionais, parâmetros, diretrizes e orientações, produzidos entre 1997 e 2006.

3 Os documentos de Educação Física apresentavam indicadores de propostas objetivistas, centradas no ensino de tipos e formas de dança e os documentos de Arte diferenciavam-se por apresentarem indicadores interacionistas (SMITH-AUTARD, 1992), centrados na relação entre as formas de dança (repertórios), crítica e apreciação, improvisação e composição em dança e seus elementos constituintes a partir dos estudos do movimento de Rudolf Laban (1988, 1978).

Ainda nesse campo das propostas curriculares, mais recentemente, passamos por um processo longo, disputado e acidentado para a produção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (CORRÊA; SANTOS, 2019, NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Após 3 versões, esse documento apontou orientações nacionais para o ensino da dança como prática corporal desenvolvida em unidades temáticas na componente curricular Educação Física, e como uma das linguagens na componente Arte (BRASIL, 2018). Na primeira, assistimos a uma listagem de danças a partir de uma noção de dança como produto cultural, com uma organização interna que aponta para graus de complexidade que se definem por relações geográficas (danças da comunidade, da região, do país e do mundo) e com o movimento corporal como componente essencial, apresentado como ritmo, espaço e gestos. No ensino da Arte, a dança é desenvolvida em contextos e práticas, elementos da linguagem e criação, dos quais destacamos os elementos da linguagem centrados nos estudos do movimento.

A apreciação de produções recentes sobre dança no campo da Educação Física, na sua relação com a prática pedagógica, aponta para propostas que relacionam a dança com: a educação do corpo (STROHER; MUSIS, 2017; SURDI MELO; KUNZ, 2016); a linguagem (KLEINUBING *et al*, 2012; SOUSA, HUNGER, CARAMASCHI, 2014; PERTUZATTI; DICKMAN, 2016); e o gênero (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012; KLEINUNBING; SARAIVA; FRANCISCHINI, 2013; PRADO; RIBEIRO, 2010). Contudo, nenhuma delas caracteriza-se como proposta sistemática e estruturada para o ensino da dança na Educação Física ou afasta-se dos estatutos ontológicos da dança como cultura e movimento.

No campo das produções acadêmicas e científicas sobre dança, educação e escolas que emergem das artes, identificamos em Corrêa e Santos (2014) uma abordagem que aproxima o ensino da dança na educação básica das alterações consumadas na dança teatral do século XX. Nesse estudo, as autoras analisam as propostas recentes para o ensino da dança que incorporam a criação e a produção artística e caracterizam alguns elementos disruptores

da dança no século XX, sobretudo a partir do movimento pós-1950, ou da dança pós-moderna americana, como: a fragmentação das narrativas; o rompimento de fronteiras entre as artes, entre o artista e o público, entre a arte e a vida; e um questionamento profundo da espetacularização do corpo e do movimento. Contudo, o estudo carece de um olhar mais cirúrgico para as alterações que vêm se processando tanto nas produções mais recentes das danças contemporâneas como no campo da educação por dentro e por fora do ensino da dança.

Desta forma, neste artigo objetivamos discriminar produções que distinguem as produções contemporâneas nas danças e na educação por seus deslocamentos ontológicos e/ou axiológicos, com foco nas constituições de pontes para as danças nas escolas.

Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica tomando como critério de seleção referências que se aproximam das danças e dos corpos contemporâneos atentos às suas possibilidades de deslocamentos. Assim, incluímos na nossa pesquisa bibliográfica: a sistematização de Sabisch (2011) sobre as danças contemporâneas; uma proposta para a dança no ensino que problematiza o corpo contemporâneo (MARQUES, 1995, 1996, 1998a, 1998b, 1999, 2003, 2010, 2012, 2014), amplamente presente nas áreas de Educação Física e Arte; e uma perspectiva contemporânea da vivência da educação como experiência, como possibilidade de multiplicar corpos e danças (LARROSA, 2009, 2013, 2018).

Se essa tessitura lhe interessar, por favor, clique "*enter*" e inicie a travessia ...

## 2. Das danças contemporâneas e seus deslocamentos

O século XX nos trouxe, no mundo da dança, uma proliferação de propostas estéticas, poéticas e éticas que se concretizaram em corpos mutantes, cada vez mais dissociativos, singulares e múltiplos.

Transitamos entre o expressionismo abstrato tecido na dança moderna alemã,<sup>4</sup> o qual foi refinado e ampliado na dança-teatro de Bausch, por exemplo, e o formalismo de movimento de alguns coreógrafos americanos do início do século XX, constituído nos meandros da denominada dança moderna americana.<sup>5</sup> Na tensão entre esses dois polos da dança no século XX, expressão abstrata e vocabulários de movimento, desenvolveram-se inúmeras formas e sotaques dos dois lados do Oceano Atlântico.

Nesse processo, vagamos da *pop art* à arte conceitual, e na dança essa errância nos catapultou, talvez, de uma desterritorialização da dança como ontologia (ser expressão abstrata ou movimento) para uma reterritorialização como axiologia (o que uma dança faz), para desterritorializá-la constantemente.<sup>6</sup> Ou, como nos informa Sabisch (2011), após a vivência das danças que romperam completamente com a noção de dança como movimento, denominada muitas vezes de “não dança” ou “dança conceitual”, ou “... danças que alteraram profundamente as formas como a dança e a coreografia são entendidas” (2011, p. 84), parece haver a necessidade de estabelecermos um deslocamento da questão: “o que é dança” para a proposição “o que uma dança pode fazer”.

Nesse ambiente discursivo e provocador, André Lepecki (2004, 2006, 2013, 2017)<sup>7</sup> vem se destacando na análise dos trabalhos de coreógrafos contemporâneos a partir de uma teoria crítica da dança que se propõe a problematizar as políticas de movimento.

Como Sabisch (2011), Lepecki (2004) sustentou que o cenário da dança contemporânea europeia, na sua instabilidade, multiplicidade e diversidade constituiu-se a partir da implosão de algumas ontologias da dança moderna do início do século XX, nomeadamente, o isomorfismo entre dança e movimento, identifica-

4 Por dança moderna alemã estamos nos referindo aos trabalhos desenvolvidos no início do século passado a partir das vertentes da dança de expressão (*ausdruckstanz*) de Laban, Wigman, Gret Palucca e, posteriormente, Dore Hoyer e a nova objetividade de Kurt Jooss.

5 Por dança moderna americana estamos nos referindo aos trabalhos de Doris Humphrey, Martha Graham e Merce Cunningham.

6 Territorialização, desterritorialização e reterritorialização referem-se à dinâmica da geofilosofia de Deleuze e Guattari (1995a,b, 1996, 1997a,b)

7 André Lepecki é escritor e curador brasileiro, trabalhando principalmente em estudos de performance, coreografia e dramaturgia. É professor e presidente do Departamento de Estudos da Performance da Tisch School of the Arts da New York University. Publicou amplamente e editou várias antologias, bem como tem atuado como curador de diversos eventos de dança e performance no mundo.

do na dança moderna americana, ou da compreensão da dança como léxico motriz, e a ênfase na autonomização da dança em relação ao verbal ou da dança como expressão autônoma, conforme identificado no expressionismo alemão. Dessa forma, o autor, já em 2004, destacava que havia uma grande discussão sobre o que seria a dança no entardecer do século XX. E naquele momento o autor já apontava algumas pistas do que se passava:

[...] uma desconfiança da representação, uma suspeição da virtuosidade como um fim, a redução de elementos cênicos e adereços ao não essencial, uma insistência na presença do dançarino, um diálogo profundo com as artes visuais e a arte da performance, uma política realizada pela crítica da visualidade, e um diálogo profundo com a teoria da performance. (LEPECKI, 2004, p. 173, tradução nossa).

E, assim, ilustra essas ilações a partir da análise dos trabalhos de três coreógrafos europeus: Vera Mantero, La Ribot e Jerome Bel. Entretanto, será em Lepecki (2006, 2017) que essa argumentação irá se distender no escrutínio detalhado da obra desses e outros autores contemporâneos dos dois lados do Atlântico. Desse último livro, gostaríamos de destacar, inicialmente, não as análises das criações em dança e performance, mas o elemento aglutinador da proposta do autor, qual seja: o desejo de acionar outras políticas de movimento com a dança.

Num traçado historiográfico, um tanto linear, mas não necessariamente evolutivo, tomando como referência diferentes historiadores da dança, Lepecki (2006, 2017) demonstra que a dança cênica ocidental apenas será reconhecida como um projeto de movimento com o advento da dança moderna dos anos 1930:

Para Martin, as explorações coreográficas do balé romântico e clássico, e mesmo a libertação anti-balé da expressividade corporal encabeçada por Isadora Duncan, haviam se desviado do verdadeiro ser da dança. Não se compreendia que a

dança deveria ser fundada apenas no movimento. Para Martin, o balé era dramaturgicamente dependente da narrativa e coreograficamente investido na pose de efeito, enquanto a dança de Duncan era demasiado subserviente à música. De acordo com Martin, foi só com Martha Graham e Doris Humphrey nos EUA, e Mary Wigman e Rudolph von Laban na Europa, que a dança moderna descobriu o movimento como a sua essência e 'se tornou uma arte independente pela primeira vez'. (LEPECKI, 2017, p. 25).

O parágrafo acima é ilustrativo de como a dança no mundo Ocidental constituiu-se a partir de suas subserviências aos libretos ou às narrativas do balé e à música, mesmo nos arroubos mais revolucionários do início do século XX, numa dança que ainda não se definia como movimento, mas talvez como ilustração de texto e música. Até o início do século XX, o movimento não se encarnava como o elemento caracterizador da dança. Será com o advento da modernidade na dança, justo na primeira metade do século em questão, que a dança será autonomizada como arte, na tradução mais que perfeita do isomorfismo entre dança e movimento. Rudolf Laban (1978, 1988, 1990) e as suas apropriações para o campo da dança no ensino talvez sejam a expressão mais que perfeita dessa relação. No Laban "pedagógico" (1988, 1990), dançar é movimentar-se e todos os corpos poderão dançar a partir da manipulação sistemática do movimento (corpo, ação, espaço, dinâmica e relação) (GOUCH, 1993).

Tracemos aqui uma interjeição para instalar a interdição para a qual Lepecki (2006, 2017) quer nos arrastar: OH! A afirmação de que na dança o movimento se autonomiza, no mundo ocidental, com as danças modernas americana e alemã, não se caracteriza como novidade no âmbito do pensamento sobre a dança, mas afirmar que assim o faz em consonância e como ativação do "idiotista movente moderno" (LEPECKI, 2013) desbanca todas as aproximações mais apaixonadas dessas danças.

E assim, quando outra dança se apresenta, a dança conceitual a que se referia Sabisch (2011) ou a dança que não se movimenta, Lepecki (2006, 2017) informa que público, críticos e muitos fazedores de dança passam a duvidar dessas danças que tensionam com a ontologia do movimento.<sup>8</sup> A dança que não se movimenta instala outras políticas de movimento. Nessa relação direta, não metafórica e não representacional entre política e dança, a tarefa da coreografia torna-se repensar a dança com aqueles que se querem desobedientes à mobilização e às performances cinéticas do sujeito moderno. Para tal, Lepecki (2017, p. 28) propõe “um reenquadramento político do corpo [...]. Uma filosofia que percebe o corpo não como entidade encerrada em si mesma, mas como sistema aberto e dinâmico de trocas, constantemente produzindo modos de sujeição e controle, bem como modos de resistência e devir.”.

Retornando Sabisch, identificamos a questão: “Quais são as premissas metodológicas para se conceituar as transformações qualitativas de uma coreografia (e num sentido amplo performances) sem reduzir a singularidade de uma obra de arte a categorias pré-estabelecidas?” (2011, p. 84, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Para investigar as produções em dança a partir de seus elementos intrínsecos, como fez Lepecki (2004, 2006, 2013, 2017), Sabisch desenvolve conceitos no sentido em que lhes atribui Deleuze e Guattari. Nas palavras de Sabisch (2011, p. 85, tradução nossa): “... o entendimento do conceito como objeto de um encontro”<sup>10</sup>.

Afastando-se das categorias pré-estabelecidas como as de expressão abstrata e movimento, a autora aponta para dois conceitos mediadores do seu encontro com a coreografia desses artistas, alguns dos mesmos estudados por Lepecki, numa aproxi-

8 Nessa parte do seu texto, Lepecki descreve o caso de um indivíduo que processou um festival de dança na Irlanda por ter assistido aos espetáculos e as pessoas não terem dançado porque não estavam se movimentando com ou sem música. Há outros casos, lembro-me da descrição de Jerome Bel da primeira apresentação de seu espetáculo “The show must go on”, no qual as pessoas deixaram o espetáculo com dez minutos de apresentação e exigiram dos produtores que devolvessem o dinheiro do ingresso

9 What are the methodological premises to conceptualize the qualitative transformations of a choreography (and to a larger extent performances) without reducing the singularity of an artwork to pre-established categories? (SABISCH, 2011, p. 84).

10 “[...] understanding of the concept as object of an encounter.” (SABISCH, 2011, p. 85).

mação que poderíamos denominar de metodológica, quais sejam: contaminação e articulação.

A contaminação, entendida como processo geracional, mas não necessariamente composicional, aponta para as transformações qualitativas do corpo. A contaminação se apresenta:

[...] como a capacidade do corpo abrir-se para outros corpos, para introduzir diferentes relações e de se alterar qualitativamente [...] contaminação aparece como o poder do corpo para montar e criar novas relações, alianças curiosas, contaminação é a relação intrínseca de uma exterioridade, constitui um meio, um ambiente, que desfaz a relação binária do externo e interno, do produtivo e do receptivo, do material e do imaterial. (SABISCH, 2011, p. 86-87, tradução nossa).<sup>11</sup>

A contaminação, como um ambiente relacional não hierárquico, aponta para a dissolução da dança como experiência cinestésica ou como contexto de significados. Assim entendida, a contaminação se estabelece como potência que concentra e explode a cinética moderna do sujeito automovente.

Por sua vez, a articulação, como possibilidade composicional em uma coreografia, aprofunda ainda mais este deslocamento:

O mínimo que se pode dizer sobre o que uma coreografia faz é que ela articula algo – seja movimentos específicos, pensamentos, intensidades, tensões, dinâmicas ou montagens [...] uma articulação implica um duplo movimento que, por um lado, refere-se à conexão de partes heterogêneas, uma conexão que também pode ser denominada de juntar-se, relação de conjunção (o ante-braço e o braço) ou composição. Por outro lado, a articulação diferencia as duas partes heterogêneas e pode ser chamada assim, segmentação, diferenciação, partição

<sup>11</sup> [...] as the body's capacity to open to other bodies, to enter different relations and to change qualitatively. [...] contamination appears as the body's power to assemble and to create new relations, curious alliances. [...] contamination is the intrinsic relation to an exteriority; it constitutes a middle, a milieu, which undoes the binary of the internal and external, the productive or receptive, and the material and the immaterial" (SABISCH, 2011, p. 86-87).

e relação divergente. (SABISCH, 2011, p. 100-101, tradução nossa, grifo da autora).<sup>12</sup>

Ao coreografar assim, não estamos a desvendar, expressar ou representar pensamentos, movimentos ou tensões, mas a compor redes de relações que agem com, no, para e a partir do corpo.

Contaminar e relacionar como vontades de geração e de composição em dança acionam corpos e ambientes que coexistem e coproduzem processos de subjetivação múltiplos que não se querem aprisionar pelos isomorfismos modernos: movimento, representação, presença e identidade.

E como esses deslocamentos, danças e procedimentos penetram os corpos das danças nas escolas?

### 3. As danças nas escolas como contexto, mas de que contextos estamos a falar...

A observação do cenário nacional das propostas sistematizadas para as danças nas escolas encaminha-nos para uma aridez semelhante àquela que se estabelece como paisagem nos grandes campos de monocultura, sobretudo após a colheita, e aqui estamos nos referindo àquela que nos é mais próxima, a cultura da cana-de-açúcar e a sua exploração extensiva dos solos de massapê, nos quais da fertilidade extrai-se a sua sina, na queimada repetida, na erosão reconduzida.

E por que estamos afirmando isto?

Apesar das inúmeras publicações e descrições de experiências e vivências do ensino da dança em contextos formais e não formais analisadas por Corrêa e Santos (2019), e ainda tomando a produção também dessas autoras no que se refere às transforma-

<sup>12</sup> The least one can say about what a choreography does is that it articulates something – be it specific movements, thoughts, intensities, tensions, dynamics or assemblages. (...) an articulation entails a double movement, which concerns on the one hand, the connection between heterogeneous parts, a connection, which can also be called joining, conjunctive relation (the forearm ‘and’ the upper arm) or composition. On the other hand, the articulation differentiates the two heterogeneous parts and can thus be called segmentation, differentiation, partition and diverging relation. (SABISCH, 2011, p. 100-101, grifo da autora).

ções qualitativas das danças contemporâneas (CORREA; SANTOS, 2014), quando se trata de propostas para a dança no ensino (Educação Básica) que se configuram como propostas metodológicas, destacamos, junto às autoras supracitadas, a sistematização única e bem estruturada de Marques (1995, 1996, 1998a, 1998b, 1999, 2003, 2010, 2012, 2014).

A proposta dessa autora, desde o início dos anos 90, primeiramente em sua tese de doutorado, em 1996, e, posteriormente, consolidada em inúmeras publicações, ininterruptamente nos últimos vinte anos (1998a, 1998b, 1999, 2003, 2010, 2012, 2014), estabelece-se num entendimento da dança como linguagem, conhecimento e leitura do mundo ou na articulação arte, ensino e sociedade.

A dança como linguagem artística é articulada através do: fazer nos subtextos (corpo e movimento, os signos da linguagem) e nos textos (processos criativos e interpretativos); e do apreciar e contextualizar nos contextos sócio-histórico-político-culturais. A dança como conhecimento se revela no conhecimento de si, do outro e do meio. E a dança como leitura do mundo se estabelece na vivência da sociedade como mundo vivido, mundo percebido e mundo imaginado (MARQUES, 2010).

Em estudos anteriores de Gehres (2008), identificamos uma análise da dança no contexto proposto por Marques (1996, 1999), a partir de outra argumentação teórica que nos permite penetrar na obra da autora.<sup>13</sup> Naquele momento, Gehres (2008) apontou que a proposta de Marques identificava-se com as propostas críticas em educação, as quais foram consideradas interacionistas ainda que incorporassem elementos de um discurso que naquela época denominava-se de pós-moderno. E assim, afirma Gehres (2008):

13 A argumentação teórica desenvolveu-se a partir de uma classificação das propostas para a dança no ensino a partir de pressupostos epistêmico-filosóficos. Nesta foi identificado duas grandes categorias de propostas: 1) as que refletiam as dicotomias razão/experiência, sujeito/objecto como formas de materialização da modernidade; 2) as que procuravam superar essas dicotomias na construção de propostas de interação dos aspectos dicotômicos (e, neste sentido, ainda moderna), mas incorporando e valorizando pressupostos relacionados com os discursos reconhecidos genericamente como pós-modernos ou críticos da modernidade na dança: a denúncia das grandes metanarrativas e das micro-formas de poder e a valorização do pluriculturalismo.

Contudo, Marques (1996) parece aperceber-se desta incongruência presente em seu texto e abandona a retórica freiriana (conscientização) na parte final da sua obra, ressaltando assim aspectos mais directamente presentes nos discursos pós-modernos: a valorização do não fazer e do vazio presentes no mundo contemporâneo; a crítica à oposição entre uma educação realista, comprometida e pragmática e uma arte inconstante, imprevisível e audaciosa; o abandono da noção de obra de arte como objecto de apreciação estética com a dessacralização do palco. A autora abandona, então, a teleologia educacional da compreensão do contexto e constitui o ensino da dança como construção/criação/invenção constante e transitória da dança, do mundo e dos actores e actrizes sociais-relacionais contemporâneos. (GEHRES, 2008, p. 34).

Centrada nas relações entre homem, educação e sociedade no mundo contemporâneo, Gehres (2008) indicava que os corpos da dança no ensino em Marques apresentavam-se transitórios e mutantes. No entanto, apresentava também suas vinculações a uma teleologia crítica da educação, ainda que ampliada e revista.

Nos seus trabalhos mais recentes (MARQUES, 2010), a autora incorpora algumas discussões sobre os corpos contemporâneos e aprofunda suas possibilidades de diálogo quando explora as relações e conexões entre arte, ensino e sociedade.

Contudo, ao se debruçar sobre a dança como linguagem, Marques (2010) não discute os deslocamentos ontológicos, axiológicos e metodológicos propostos pelas danças contemporâneas. Os signos e componentes da dança, extraídos dos estudos do movimento de Rudolf Laban e seus continuadores (os sub-textos); os processos compositivos e interpretativos (composição, improvisação e repertórios); e o apreciar, ler e fruir que apesar de questionar a exterioridade do apreciador, na dessacralização do palco e na sua participação efetiva na concretização da obra, estabelecem-se a partir das danças que se consubstanciaram na tensão identificada inicialmente entre o expressionismo abstrato e o formalismo

minimalista, com referências a artistas e pensadores como Merce Cunningham, Louis Horst, Doris Humphrey, Pina Bausch, Rudolf Laban, Valerie Peston-Dunlop.

Além disso, Marques (2014), em um texto publicado no livro “Invenções do ensino em arte”, como iniciativa do II Seminário Dança Teatro Educação, apresenta-nos o conceito de dialogicidade, atravessando a sua reflexão de uma crítica explícita às produções de alguns grupos e cias de dança contemporânea. Neste sentido, afirma a autora:

[...] existem hoje muitos grupos/coletivos/cias de dança contemporânea em que o diálogo parece ser uma tônica presente entre artistas em seus processos criativos. Os processos dialógicos, no entanto, nem sempre implicam espaços de trabalho e de diálogo com o público. Paradoxalmente, o diálogo que aparentemente atravessa os coletivos também cunha propostas artísticas herméticas que se restringem ao campo de pesquisa de seus autores artistas. São diálogos tão intensos e ensimesmados que, em vez de proporcionar dialogicidade, silenciam e calam seus supostos interlocutores (MARQUES, 2014, p. 17).

Ainda que não nomeie criações específicas, como o faz Lepecki (2004, 2006, 2013, 2017) e Sabisch (2011), essa aproximação generalizada das produções de dança contemporânea constitui-se a partir de uma proposta de dialogicidade que não nos parece emergir de um encontro com as danças e os corpos contemporâneos observados, mas a partir de uma dialogicidade constituída *a priori*.

Assim sendo, se por um lado a proposta de Marques (1996, 1999, 2010) incorpora os corpos, sujeitos e mundos contemporâneos, por outro o faz deslocada de uma apropriação “contextualizada” das danças contemporâneas e aqui jaz, para nós, a lacuna das suas elaborações. Ou em outras palavras, ao pedagogizar a dança (MARQUES, 2014), a autora o faz destituindo-a de sua potência de artificar contemporaneamente a pedagogia.

Ou como nos aponta Matos (2011):

De uma forma ampla, quando se trata de processos artístico-educativos em dança, percebo que ainda há uma grande distância entre a flexibilidade e a reinvenção presentes em processos e configurações artísticas da dança, principalmente em algumas propostas da(s) dança(s) contemporânea(s), e a conformação e linearidade de muitos processos educativos que ainda se fundamentam em práticas tradicionais de dança, em perspectivas hierárquicas e duais de corpo. [...] Essas ausências enfraquecem a emergência dos diálogos interculturais, a emergência de epistemologias contra-hegemônicas, que desvelam o caráter múltiplo do mundo e outras ecologias dos saberes (SANTOS, 2005). (MATOS, 2011, p. 35).

Assim, a autora propõe uma práxis política, todas as propostas de ensino o fazem (como campo de disputa política, epistemológica e pedagógica que o são), na qual sugere a aproximação dos processos artísticos das danças contemporâneas que podem eventualmente ser subversores das condições instituídas.

Larrosa (2013) alerta que a pedagogização de qualquer texto submete-o às regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico, mas exclama: “[...] todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão a gramática na qual está inserido” (2013, p. 117).

Com esses dois autores, encerramos nossa análise à dança no contexto (MARQUES, 1996, 1999, 2010, 2014), ressaltando que para além do contexto entretecido por Marques, interessa-nos também o contexto das produções das danças contemporâneas para que possam, quando submetidas aos discursos pedagógicos, questioná-los em profundidade.

Destacamos, então, uma atitude pedagógica do próprio Larossa (2018), que indica possibilidades de criar travessias entre os contextos e as experiências.

## 4. Uma travessia entre os contextos e as experiências

Larossa (2009, 2013, 2018) desafia-nos a pensar a educação não mais a partir do par ciência e técnica, que se propõe a formar cidadãos que aplicam eficientemente as tecnologias educacionais propostas pelos especialistas; ou mesmo do par teoria e prática, o qual implica a formação do sujeito que reflete criticamente sobre a educação e a escola. Em seus lugares, o autor nos oferece a possibilidade de pensar a educação numa perspectiva existencial e estética, ou aquela que se fundamenta no par experiência e sentido.

A experiência pode ser caracterizada por seus requisitos, seu sujeito e seu saber, assim definidos: a) a experiência requer interrupção, é travessia e perigo; b) o sujeito da experiência define-se pela sua passividade e é um sujeito alcançado, tombado, derrubado; c) o saber da experiência se estabelece na relação entre conhecimento e vida humana, assim a experiência se diferencia do experimento (LARROSA, 2018).

Para ser sentida, a experiência necessita que o sujeito da educação se permita parar. Parar para ouvir, ver e sentir, abrir os olhos e os ouvidos, suspender a opinião, o juízo e a vontade, aprendendo a calar e a ter paciência, cultivar o sentido de encontro, dando-se tempo e espaço para viver a experiência. Além disso, há na experiência um componente de instabilidade e passagem. De acordo com Larrosa (2018, p. 27), “[...] tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”.

Para viver a educação como experiência é preciso que o sujeito se defina não na sua atividade, mas sim nas suas capacidades de ser passivo, receptivo, disponível. O sujeito da experiência é passivo sem ser omissivo:

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito

definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera [...]. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. (LARROSA, 2018, p. 28).

Mas a experiência não se faz destituída de saber. O saber da experiência se define naquela intersecção onde a vida é conhecimento no sentido e no não sentido que se dá a ela. O conhecimento aqui é sempre singular e particular, porque estabelecido no âmbito da vivência humana mais específica e singela. O saber da experiência não é acontecimento, mas sim está presente nas formas de viver e dar sentido ao acontecimento experienciado. O conhecimento estabelece-se, então, como existência.

Em guisa de conclusão, Larrosa (2018) aponta como a experiência se diferencia do experimento:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2018, p. 34).

A educação como experiência é processo e produto simultaneamente, que abandona as teleologias que se estabelecem na técnica, na crítica/emancipação, na autonomia, ou na eficiência. Assim entendida, a educação como experiência coloca-se a prova do seu próprio princípio, qual seja: ser discurso pedagógico que

se submete às potencialidades dos textos, no nosso caso, corpos contemporâneos na vivência das danças contemporâneas.

Sumariando, compreendemos que as multiplicidades das danças nas escolas potencializam-se na travessia e no perigo que se estabelecem entre os contextos e as experiências, com as danças e os corpos contemporâneos.

## 5. Finalizando ...

Nossa pesquisa bibliográfica iniciou-se na observação das propostas curriculares, pedagógicas e artísticas para a dança no ensino; passou por uma apreciação dos deslocamentos observados nas danças contemporâneas (LEPECKI, 2004, 2006, 2013, 2017; SABISCH, 2011); atravessou a proposta de dança no contexto (MARQUES, 1996, 1999, 2010, 2014); e aportou numa perspectiva de educação como experiência (LARROSSA, 2017). Todo esse caminho inscreveu-se na vivência profunda da questão: como as produções contemporâneas das danças podem e devem estar nas escolas, nas suas multiplicidades de corpos e danças?

Longe de propormos respostas, apontamos alguns elementos que nos orientam em direção a possibilidades para dançarmos nas escolas: 1) desafiar a ontologia da dança no movimento, aproximando-nos da sua axiologia e das possibilidades da contaminação e da articulação como princípios geracionais e compositivos; 2) compreender a dança através de outras políticas de movimento que se estabelecem com e a partir das danças contemporâneas, ampliando os contextos das danças no ensino; 3) perscrutar propostas de educação que ampliam os riscos e os perigos dos nossos encontros com os outros e com as danças nos propõem. As danças nas escolas entendidas como corpos que contaminam e articulam relações, produzidas como travessia entre os contextos e as experiências, por ora, é uma das possibilidades que vislumbramos.

## 6. Referências

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 285-300, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12375/11200>. Acesso em: 7 fev. 2019.

ALVES, Maria João *et al.* Dance teaching in national programs in Brazil and Portugal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 489-502, abr./jun. de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637004.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 30 set. 2019.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266041528>. Acesso em: 12 set. 2018.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82443, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266082443>. Acesso em: 1 out. 2019.

GEHRES, A. F. **Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais**. Lisboa: Piaget, 2008.

GOUCH, M. **In touch with dance**. Lancaster: Whitethorn Books, 1993.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, R. **Modern educational dance**. 3. ed. Plymouth: Northcote house, 1988.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1978.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1. trim. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/refuem/v24n1/08.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

KLEINUBING, N. D.; SERVO, G.; REZER, R.; MATIELLO, M. L. S. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: Uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/14532/12071>. Acesso em: 7 fev. 2019.

LARROSA, J. **Nietzsche e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte : Autêntica, 2018.

LEPECKI, A. Concept and presence: the contemporary european dance scene. *In.*: CARTER, A. (org.). **Rethinking Dance History**. New York: Routledge, 2004. p. 170-181.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança: performance e políticas do movimento**. São Paulo: Annablume, 2017.

LEPECKI, A. **Exhausting dance: performance and the politics of movement**. New York: Routledge, 2006.

LEPECKI, A. Planos de composição: dança, política e movimento. *In.*: RAPOSO, P.; CARDOSO, V. Z.; DAWSEY, J.; FRADIQUE, T. (org.). **A terra do não-lugar: diálogos entre antropologia e performance**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

MARQUES, I. Artista às avessas ou: o que a Arte pode aprender com a Educação? *In.*: PARRA, D. & PRIMO, R. (org.). **Invenções do ensino em arte**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014. p. 9-26.

MARQUES, I. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MARQUES, I. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. Corpo, dança e educação contemporânea. **Proposições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 70-78, jun. 1998a.

MARQUES, I. Dance education in/and the postmodern. *In.*: Shapiro, S. (ed.). **Dance, power and difference**: critical and feminist perspectives on dance education. Champaign: Human Kinetics, 1998b.

MARQUES, I. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. 1996. 212 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARQUES, I. A partnership toward art in education: approaching a relationship between theory and practice. **Impulse**, Champaign, v. 3, p. 86-101, 1995.

MATOS, L. (Bio)política, diferença e a dança na educação. *In.*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESCOBRIR A DANÇA, 2011, Lisboa. Livro de Atas ... Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, p. 26-41. 1 CD-ROM

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p.113-129, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113/32566>. Acesso em: 7 fev. 2019.

PRADO, V.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2 p.402-413, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/6729/WOS000284782500014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 7 fev. 2019.

SABISCH, P. What can choreography do? *In.*: NIKKANEN, A. *et al.* **The swedish dance history**. Stockholm: INPEX, MDT, 2011. p. 82-102.

SOUZA, A. P. A. **Redes discursivas sobre os corpos infantis: a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades**. 2015. 260 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00505.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

STROHER, J.; MUSIS, C. As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física na Unemat-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-239, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n3/0101-3289-rbce-39-03-0233.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/58076/37377>. Acesso em: 7 fev. 2019.

TOMAZZONI, Airton Ricardo. Lições de dança na mídia: perspectivas na cena contemporânea. *In.*: MOZINI, C. ; FERRAZ, W.

(org.). **Estudos do corpo**: encontros com artes e educação. Porto Alegre: INDEPIN, 2013. p. 209-228.

TOMAZZONI, Airton Ricardo. **Lições de dança no baile da pós-modernidade**: corpos (des)governados na mídia. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.