



DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: autoconhecimento, sensibilização artística e desenvolvimento do senso crítico

YOHANA MIRANDA SILVA

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, integra o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Corporais (LEC). Atualmente atua como professora do Ensino Fundamental na área da Dança, na empresa IPAC de Paranavaí, Paraná.

**THAIS REGINA
RAVAZI DE SOUZA**

Doutoranda em Práticas Sociais na Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá; Mestra em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí; Graduada em Letras (Português/Inglês) e em Educação Física pela Unespar de Paranavaí. Bolsista pela Capes/MEC, integra o Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Corporais (LEC).

**MEIRE APARECIDA
LÓDE NUNES**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), de Campo Mourão; líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Corporais (LEC).

RESUMO

O artigo compartilha resultados de investigação acerca das potencialidades da Dança Contemporânea como perspectiva pedagógica, em atendimento às necessidades de crianças e adolescentes na Educação Básica. Observa-se que, mesmo a Dança estando presente na Escola, frequentemente por meio de eventos festivos, suas práticas não estão consolidadas como elemento educativo relacionado à Arte, como campo do conhecimento. Pensando na plena formação de crianças e de adolescentes, considera-se que a interlocução entre a noção de corporeidade e princípios da Dança Contemporânea possibilita um diálogo consciente do **eu** com o mundo exterior, mediante vivências que extrapolam os movimentos automatizados e meramente reprodutivos. A pesquisa parte do pressuposto de que, com base em fundamentos e práticas da Dança Contemporânea, se apresenta um caminho para a ruptura da reprodução inconsciente, tanto de movimentos como de valores sociais correlacionados, contribuindo para processos educacionais autorreflexivos que promovam o autoconhecimento, a sensibilização, bem como a formação de senso crítico dos estudantes, em sua formação basilar. O desenvolvimento da pesquisa articula análise bibliográfica e documental, contribuindo com o debate da Dança na Educação formal. Considera-se que princípios da Dança Contemporânea, como a construção reflexiva de vocabulários gestuais próprios, podem ser aplicados a todas as linguagens dançantes e, em âmbito escolar, podem colaborar com a formação plena de crianças e de adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE:

Dança Contemporânea. Corporeidade. Crianças e Adolescentes. Educação Básica.

ABSTRACT

The article shares research findings on the potential of Contemporary Dance as a pedagogical perspective to meet the needs of children and adolescents in Basic Education. It is observed that, although Dance is present in schools, often through festive events, its practices are not consolidated as an educational element related to Art as a field of knowledge. Considering the holistic development of children and adolescents, it is argued that the interplay between the concept of corporeality and the principles of Contemporary Dance enables a conscious dialogue between the self and the external world through experiences that transcend automated and merely reproductive movements. The research assumes that, based on the principles and practices of Contemporary Dance, a path is presented for breaking away from the unconscious reproduction of both movements and related social values. This contributes to self-reflective educational processes that promote self-awareness, sensitivity, and the development of critical thinking among students in their foundational education. The research development combines bibliographic and documental analysis, contributing to the discussion of dance in formal education. It can be inferred that principles of Contemporary Dance, such as the reflective construction of unique gestural vocabularies, can be applied to all dance languages and, within the school environment, can support the comprehensive development of children and adolescents.

KEYWORDS:

Contemporary Dance. Corporeality. Children and Adolescents. Basic Education.



INTRODUÇÃO

Ao observarmos o cenário em que vivemos, desde o nascimento até a morte, constatamos que apreendemos vários conteúdos, princípios, práticas, noções e valores que já estavam presentes na sociedade antes mesmo de nascermos. Esses conceitos, valores e procedimentos podem contribuir com os processos de adaptação das crianças ao meio em que estão inseridas; no entanto, com o passar do tempo, estes se ampliam e se consolidam em forma de conduta e de comportamento.

Desse modo, ao longo da adolescência e na fase adulta são sedimentados crenças, valores e comportamentos adquiridos espontaneamente, sem explicações e reflexões que os justifiquem. Esse conhecimento introjetado é denominado de senso comum, o qual também é “[...] chamado de conhecimento vulgar: é o entendimento adquirido de forma espontânea que formam os valores, a moral e os costumes” (Chaves, 2020, p. 24).

Em oposição ao senso comum, temos o senso crítico que pode ser entendido como uma “[...] atitude filosófica, embora não rejeite o mito, [que] põe tais narrativas em questão e, a partir delas, desenvolve sua reflexão crítica” (Chaves, 2020, p. 23). A formação do senso crítico, que se constitui a partir do conhecimento vulgar, atua diretamente na formação de opiniões, na autonomia de cada indivíduo e em seus posicionamentos com relação a si mesmo e à sociedade em que se insere, atuando diretamente em seu pensar, agir e sentir.

Devido à importância da formação do senso crítico para o ato consciente, racional, inteligente e sensível, sua formação deve ser estimulada durante a Educação Básica, desenvolvendo a criticidade e, dessa forma, a percepção estética e sensorial. Um dos grandes desafios da educação é, justamente, a falta de estímulos e a criação de espaços de vivências/experiências que possibilitem o diálogo consciente das crianças e dos adolescentes em formação consigo mesmos e com o mundo.

Essa necessidade fundamental está explicitada nos objetivos e princípios pedagógicos propostos por documentos norteadores da Educação.



Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 7).

Todavia, ao observarmos o cenário educacional brasileiro, percebemos que o alcance desses objetivos ainda se constitui como um desafio. Embora a escola seja o ambiente ideal para a construção da base crítica e sensorial dos estudantes (seja no Fundamental I, no Fundamental II ou no Ensino Médio), a qual deverá ser aplicada em todas as instâncias da vida, percebe-se que a educação institucionalizada segue caminhos que, muitas vezes, não retiram os mais jovens do campo do senso comum. Podemos ilustrar essas afirmações ao olharmos para o objeto central da Educação Física, o *movimento corporal*. Considera-se que o *movimento corporal* autoconsciente é fundamental no processo de formação humana: é pelo corpo que estabelecemos as primeiras interações com o meio.

Na perspectiva da corporeidade, o conhecimento corporal é um processo complexo que não se limita ao corpo biológico como, muitas vezes, se dá a compreensão unívoca no campo da Educação Física. O corpo vai além da dimensão biológica; ele carrega consigo histórias, acontecimentos e valores, que constituem o ser em sua totalidade: “[...] O corpo não é só uma realidade biológica, mas é constituído de uma multiplicidade de fatores simbólicos que unem aspectos físicos, biológicos, culturais e subjetivos” (Chaves, 2020, p. 42).

Todavia, observações do campo prático da Educação Física em articulação com o campo da Dança (Arte), no ambiente escolar, nos levam a supor que a corporeidade, no sentido apresentado por Chaves, não é a mola propulsora dos componentes curriculares relacionados a esses campos. Ressaltamos que:

Por corporeidade entendemos as relações do corpo com o mundo, com sua existência e com suas formas de expressão. Pensar no corpo e suas relações implica o sentido de presença no mundo, as relações do sujeito consigo mesmo e com outros corpos, bem como as interferências do ambiente e das coisas tal qual elas também estão dadas no mundo (Chaves, 2020, p. 41).



Ao olharmos especificamente para as unidades temáticas das Artes e da Educação Física, em atendimento às demandas de crianças e de adolescentes, percebemos que a efetivação da Dança em contexto escolar, que, por suas características gerais, poderia contribuir de forma efetiva com o desenvolvimento de um processo educativo pautado nos princípios do *movimento corporal*, prossegue de forma limitada, pois “[...] sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino” (Morandi, 2005, p. 91). A investigação, aqui apresentada preliminarmente, parte do pressuposto de que a Dança e a sua epistemologia somática, bem como as suas perspectivas pedagógicas, particularmente as centradas na Dança Contemporânea, ainda são subutilizadas no contexto formal da Educação.

Não há como negar a presença da Dança na Escola, muitas vezes desde a Educação Infantil (crianças até 6 anos), mas a sua presença, em grande parte, está relacionada à reprodução de “passos” com objetivos técnicos e sem exploração das subjetividades. Ademais, isso se dá muitas vezes buscando suprir expectativas dos pais e de demais entes familiares, em momentos de socialização que acontecem na Escola. A Dança, como linguagem/modalidade artística, deve ser compreendida como área do conhecimento e deve estar presente na formação sistemática de crianças e de adolescentes.

Para o desenvolvimento da investigação e apresentação de resultados preliminares, adotamos como fundamentação teórica os princípios da corporeidade apresentados nos estudos de autores como Chaves e Morandi. E, de acordo com o exposto, nossa proposta de estudo consiste em investigar potencialidades da Dança na Educação Básica, por meio do desenvolvimento de poéticas individuais – entendidas como trabalho subjetivo articulado com discursos, valores e conceitos – no processo formativo de sujeitos que possuem domínio de suas ações em decorrência do autoconhecimento e do senso crítico.

O desenvolvimento da pesquisa articula análise bibliográfica e documental no processo de coleta de dados e posterior análise, contribuindo com *diálogos* interdisciplinares (que articulam o campo da Educação Física com o campo das Artes), voltados à compreensão de que a Educação Física, ao assumir a cultura corporal do *movimento* e a noção de corporeidade como princípios norteadores, se compromete com práticas que tenham como finalidade a formação de seres conscientes, críticos, sensíveis e autônomos. A consciência, aqui preconizada, parte do princípio do conhecimento de si, nesse sentido “Uma sala de aula não pode ser esse modelo



que vemos, no qual a disciplina tem algo de militar, não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa” (Vianna, 2005, p. 32). Conhecer a si requer estar por inteiro, não separar o pensar e sentir do fazer.

Ao criticar a pedagogia tradicional da dança clássica, Klauss Vianna nos possibilita exprimir o sentido de estar *consciente* tratado no estudo: “[...] é possível organizar fisicamente as emoções e conhecer o corpo. É uma forma de exprimir harmonicamente essas emoções. Para isso, porém, tenho de estar com os sentidos alertas. Senão minha dança torna-se pura ginástica” (Vianna, 2005, p. 36).

Considera-se ainda que princípios basilares da Dança Contemporânea, como a construção reflexiva de vocabulários gestuais próprios, podem ser aplicados a todas as linguagens dançantes e, em âmbito escolar, pode propiciar a formação de crianças e adolescentes autoconscientes, autônomos e críticos, sendo este um caminho também para a sensibilização artística.

DANÇA CONTEMPORÂNEA EM CONTEXTO ESCOLAR

Ao lançarmos nosso olhar para a história da dança em âmbito escolar, verificamos que, inicialmente, a Dança foi implantada no “Departamento de Educação Física Feminino”. De acordo com Morandi (2005), esse fato sofreu influência do contexto histórico de 1940, no qual “[...] a dança moderna surge como uma forma criativa e expressiva de movimentar-se, despertando o interesse dos professores de Educação Física” (Morandi, 2005, p. 117). Da mesma forma, a ginástica também atribuía forte influência no momento, mantendo a separação entre meninos e meninas “[...] havia ainda uma grande distinção na educação de meninos e meninas” (Morandi, 2005, p. 117).



Percebe-se que resquícios da mentalidade presente naquele momento permaneceram e ainda podem ser encontrados dentro da instituição escolar, a qual, em certa medida, entende que a Dança pertence ao mundo feminino. Essa forma de compreender a Dança é prejudicial para a sua efetivação como elemento educativo, pois são ressaltados apenas seus aspectos sensíveis, reforçando estereótipos de masculinidade e feminilidade sem explorar o potencial educativo dessa modalidade/linguagem artística para a plena formação humana e, no caso, para a formação de crianças e de adolescentes. Conforme Garaudy (2015), a Dança é a atividade mais completa por trabalhar o que entendemos de totalidade humana.

Muitos avanços ocorreram no processo de inserção da Dança na Escola, entre eles destacamos a sistematização de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) que tiveram como objetivo principal orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores relativos a cada disciplina, inclusive dos componentes curriculares relacionados à Arte, levando em consideração especificidades de suas modalidades/linguagens. Nos PCNs, publicados em 1998, são apontadas sugestões de conteúdos mínimos a serem ministrados em cada área de conhecimento, segundo cada série escolar (Strazzacappa, 2002, p. 16). Apesar de os PCNs não terem impactado nos currículos de todos os estados brasileiros, considera-se, neste estudo, que o documento é de grande importância para o reconhecimento da Dança como elemento educativo.

Marques explica que “Em 1997, a Dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola” (Marques, 2003, p. 15).

Atualmente, a Dança é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento orientador da Educação brasileira, em dois componentes curriculares: Artes e Educação Física. Nas Artes, a Dança é compreendida como uma prática que articula pensamento e sentimento por meio dos processos cognitivos e das experiências proporcionadas pelo movimento dançante. Acredita-se que:

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades



e binômios (*corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática*), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Brasil, 2018, p. 195).

Na Educação Física, a Dança aparece como uma unidade temática entendida como “[...] Um conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2018, p. 214). Os conteúdos na Dança estão organizados conforme os ciclos estabelecidos na BNCC (2018), para a Educação Fundamental, e divide as habilidades em blocos: primeiro e segundo ano, terceiro ao quinto ano, sexto e sétimo ano, oitavo e nono ano.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial 1º e 2º anos, a unidade temática Dança, é desenvolvida por meio das danças populares regionais. “Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal” (Brasil, 2018, p. 223).

Do 3º ao 5º ano são trabalhadas Danças do Brasil e do mundo, danças de matriz indígena e africana. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as danças trabalhadas são: danças urbanas (6º e 7º ano) e danças de salão (8º e 9º ano).

Mesmo diante da organização sistêmica da Dança, no ambiente escolar, para que sua efetivação ocorra, é preciso que os professores tenham clareza com relação às suas potencialidades educativas, que se pautem em um campo teórico que subsidie suas ações. Marques (2010) chama a atenção para o trabalho de Dança nos ambientes formais de Educação: “[...] a dança na escola é ‘diferente’ (e por isto é ‘criativa’, ‘educativa’, expressiva’) [...]” (Marques, 2010, p. 142). Com a Dança, temos possibilidades de compreendermos, problematizarmos e criticarmos as relações sociais desde que o aluno/dançarino/intérprete/bailarino seja agente na manifestação dançante.

Nesse sentido, ressaltamos os princípios da corporeidade como elemento basilar para todo o trabalho com a Dança na Educação Básica. Ressalta-se que esses princípios se expressam na Dança de forma ainda mais evidente quando analisamos os pressupostos da Dança Contemporânea.

É importante salientar que a Dança Contemporânea não é um conteúdo indicado explicitamente na BNCC (2018) como pertencente ao componente curricular Educação Física ou ao componente



Artes. Todavia, nossa proposta se fundamenta na perspectiva de que os princípios da Dança Contemporânea podem balizar a Dança na Escola, como proposta relevante para o desenvolvimento formativo de crianças e de adolescentes. Nesta investigação, temos como pressuposto que todas as linguagens dançantes expressas na BNCC (2018), dentro da unidade temática Dança, podem ser trabalhadas como forma de desenvolver a corporeidade, por meio da prática e dos pressupostos da Dança Contemporânea.

CORPOREIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

O termo corporeidade é contemporâneo, mas a questão balizadora de seu conceito, grosso modo, que compreende a relação corpo-mente, inquieta os seres humanos há tempos. Na Antiguidade grega, Platão foi um dos pensadores que defendia a separação entre corpo e mente como entidades distintas. Chaves analisa a perspectiva de Platão, que teve grande impacto na (in)compreensão histórica das corporeidades:

[...] o corpo é uma prisão da alma e, por isso, deve ser disciplinado para que a alma alcance as ideias verdadeiras. O sentido de alma aqui tem a ver com a mente e o pensamento. Todo problema humano para Platão consiste num dilema em que está em jogo uma alma suprema e racional e um corpo irracional que é sede de corrupção, apetites e paixões (Chaves, 2020, p. 55).

Essa perspectiva dicotômica, que preconiza a superioridade da “alma” em relação a um “corpo prisional”, permanece indissociável da doutrina cristã. Dessa forma, o corpo é compreendido na Idade Média como “corpo morada da alma”, ora condenado, ora glorificado. Sobre esse tema, Le



Goff e Truong ressaltam que “De um lado, a ideologia do cristianismo, tornado religião de Estado, reprime o corpo e de outro, com a encarnação de Deus no corpo de Cristo, faz do corpo do homem *o tabernáculo do Espírito Santo*” (Le Goff; Truong, 2006, p. 31).

O domínio da alma permanece nos embates sobre a relação das esferas biológica e espiritual, pois “[...] o corpo em si não existe. Ele é sempre penetrado pela alma [...]” (Le Goff; Truong, 2006, p. 60). Nesse sentido, a medicina medieval se caracteriza como um remédio da imaterialidade, pois a cura das doenças carnis estava na cura da alma.

Na modernidade, René Descartes (1596-1650) teve grande contribuição para efetivação da perspectiva dualista do ser humano que já estava presente em contextos anteriores e vem consolidar a dicotomia corpo e mente por meio do *cogito* “penso logo existo”. O pensamento cartesiano provoca reações contrárias que lançam as bases de futuras teorias que consolidariam o conceito de corporeidade.

Nesse cenário, destaca-se o filósofo Merleau-Ponty, que escreve sobre o corpo e a consciência do mundo por meio dele: “[...] o corpo exprime a existência, é no sentido que a fala exprime o pensamento” (Merleau-Ponty, 2011, p. 229).

O caminho que nos possibilita entender a unidade corpo/mente foi longo e está longe de ser finalizado. Todavia, é possível entender que o ser humano, enquanto ser social e cultural, é cindido em razão e espírito, corpo e carne. Dessa forma, a corporeidade pode ser compreendida como um campo filosófico que se dedica a inserir o corpo em uma totalidade que se expressa na sociedade, no agir, no pensar consciente e inconsciente (Le Goff; Truong, 2006). A corporeidade está presente em mim e em você; a corporeidade não é algo que vemos, mas simplesmente vivemos. Merleau-Ponty nos auxilia na compreensão dessas questões ao mencionar que:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança (Merleau-Ponty, 1999, p. 203).



Por meio da noção de corporeidade criamos uma identidade que nos permite distinguir um indivíduo do outro pela singularidade das próprias características humanas. A consciência corporal proporciona ao indivíduo aprender a se relacionar consigo mesmo, buscando compreender o fenômeno humano em sentido de quem somos.

Não contemplamos apenas as relações entre os segmentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca (Merleau-Ponty, 1999, p. 208).

Para compreendermos a corporeidade, é preciso ir além do corpo biológico, é preciso compreender suas percepções e suas significações. É preciso compreender que somos um corpo que pensa e que se movimenta: “[...] A corporeidade permite conceber o corpo como lugar de existência, que se vela e se desvela, que se percebe e é percebido, que se reconhece como sujeito” (Chaves, 2020, p. 44). A corporeidade está associada às relações interpessoais, ao se conhecer e desenvolver autonomia necessária ao ser social que aprende, reflete e age. Dessa forma, a corporeidade é a possibilidade de tornar-se íntimo do seu eu, sendo o corpo o caminho de profundas descobertas.

POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA

De acordo com Gusso (1997), a Dança acompanha o ser humano desde a pré-história. Vários são os motivos que mantiveram a Dança como elemento vivo entre os homens primitivos. Eles dançavam para o desenvolvimento físico necessário



para a manutenção da vida, para a comunicação e como elemento fundamental de rituais religiosos; dessa forma, a dança sempre esteve inserida nas atividades humanas como uma forma expressiva e comunicativa. No que tange especificamente ao aspecto religioso, acredita-se que a Dança surgiu através de rituais sagrados, a fim de cultuar deuses. “[...] Antes mesmo de usar a linguagem oral, o homem criou movimentos para entrar em contato com seu semelhante, movimentos estes que foram responsáveis pela sociabilização e desenvolvimento do homem primitivo” (Gusso, 1997, p. 10).

Essa socialização possuía “[...] inúmeros motivos: celebrar sua existência, para se comunicar, para o prazer e seu entendimento como ser” (Gusso, 1997, p. 10). Tais princípios presentes nas sociedades primitivas se mantiveram na Antiguidade, na qual a Dança também era voltada a rituais sagrados para cultuar os deuses.

[...] A dança na Grécia, como no Egito e na Índia, sempre integrou rituais religiosos, mesmo antes de fazer parte das manifestações teatrais. Os cidadãos gregos, que acreditavam no poder das danças mágicas, usavam máscaras e dançavam para seus inúmeros deuses (Langendonck, 2004, p. 5).

Langendonck ressalta que a presença da Dança sofre profundas transformações na Idade Média, que, sob dogmas do cristianismo, começa a reprimir o corpo e suas manifestações. O corpo passa a ser considerado pecaminoso, a Dança se tornou profana e entendida como uma facilitadora dos pecados da carne. Todavia, “Embora a dança fosse mal vista pelos cristãos, há quem diga que a Idade Média era uma festa e, que a igreja não conseguiu interferir nas danças populares dos camponeses daquela época” (Miranda, 1991, p. 19).

Langendonck explica que a manutenção das danças nesse período foi possível porque elas foram “[...] camufladas com a introdução de personagens como anjos e santos. Posteriormente, essas manifestações foram incorporadas às festas cristãs, com a introdução da dança dentro das igrejas” (Langendonck, 2004, p. 6).

De acordo com Miranda, no final da Idade Média e início do Renascimento, uma sociedade direcionada pelas alianças entre nobreza e burguesia propiciou a inserção da Dança em eventos sociais. A Dança se torna referencial de boa educação, iniciando um período das danças teatrais



fundamentadas na beleza e estética dos movimentos, “Uma vez que as danças ocidentais passaram a valorizar o belo numa perspectiva de desenvolver as habilidades físicas e estéticas corporais” (Miranda, 1991, p. 20). A Dança passa a ser submetida a um processo técnico e performático rigoroso que caracteriza as produções dos espetáculos de Dança, com a denominação de balé.

Nota-se que, desde a pré-história até a codificação do balé, a Dança se mantém como um produto das necessidades dos homens em se expressar e comunicar. Todavia, com o desenvolvimento do balé por meio de exigências cada vez mais complexas, a dança se distancia da liberdade comunicativa que a gerou. O aspecto performático tornou os movimentos dançados mecânicos e naturalizados nos códigos técnicos.

Em oposição ao rigor técnico da dança, Isadora Duncan torna-se precursora da Dança Moderna. Isadora Duncan “[...] trouxe suas emoções ‘à flor da pele’ através de movimentos livres e gestos naturais” (Miranda, 1991, p. 21). De acordo com Miranda, Isadora Duncan buscava trazer expressão e comunicação corporal, tratando a Dança como uma manifestação artística que utiliza o corpo como instrumento criativo. Por meio de movimentos conscientes, Duncan enfatiza a essência comunicativa e expressiva da Dança que, para ela, só seria possível pela integração corpo-mente-espírito.

Mesmo Isadora Duncan buscando efetivar esse princípio, a Dança Moderna ainda se desenvolveu sobre códigos técnicos da Dança Clássica, o que foi ressignificado no desenvolvimento de princípios e práticas da Dança Contemporânea. Mas o que é dança contemporânea? Siqueira (2006) utiliza o termo “guarda-chuva” para pensar sobre o seu conceito, o qual é impossível construir de forma rígida, pois reúne diversas perspectivas de Dança. Em vez de construir um conceito, é mais aconselhável compreendê-la pelos elementos que a compõem. Todavia, é importante considerar a unidade das diferentes produções que recebem essa denominação: “Em comum, pode-se dizer que cada um produz obras que são fruto de redes de influências e contágios múltiplos. A diversidade é, pois, uma das marcas da dança contemporânea (Siqueira, 2006, p. 107).

A Dança Contemporânea desenvolveu-se a partir da Dança Moderna e Pós – moderna; em suas proposições específicas, buscam-se movimentos individualizados que expressem mensagens pautadas nas subjetividades humanas.



A dança contemporânea não impõe modelos rígidos; os corpos dos artistas não têm um padrão preestabelecido, bem com os tipos físicos. São gordos, magros, altos, baixos e de diferentes etnias. A maioria desses trabalhos incorpora novos movimentos e não mais os movimentos convencionais do balé ou das técnicas de dança moderna (Langendonck, 2004, p. 18).

A Dança Contemporânea é resultante de tentativas de ressaltar a Dança como um ato de comunicação conectado com a sua própria temporalidade. Ao construir outra estética por meio de corpos carregados de valores e conteúdos simbólicos que emergem de contextos urbanos, “A dança dá uma reviravolta no tempo, retomando o ritual e colocando o homem frente a frente com suas necessidades de expressar” (Infante, 2011, p. 62). Retomando o caráter da dança em colocar o homem em contato consigo mesmo, trabalhando, com o homem em sua totalidade, corpo, mente e espírito, a Dança Contemporânea busca mobilizar o “[...] todo a partir do físico pensante e de um corpo sensível e pronto para captar as informações do meio” (Infante, 2011, p. 63).

Dessa forma, podemos entender que a Dança Contemporânea possibilita o desenvolvimento da totalidade do ser humano por meio de movimentos conscientes, reflexivos, que se materializam por meio de movimentos dançantes, expressivos, que colocam os seres em contato com suas subjetividades.

O mais importante, porém, é a condição que nos damos para desenvolvermos nossa capacidade mental de coordenar corpo e mente e sentir que somos um pensamento. Neste lugar de vivenciar o movimento, todo indivíduo é capaz de dançar. É o desenvolvimento constante e perspicaz desta habilidade que vai nos tornar mais capazes de enfrentar a criação do próprio gesto e exprimi-lo (Infante, 2011, p. 65).

Nesse sentido, o trabalho fundamentado em noções de corporeidade, ao se aproximar da Dança Contemporânea, mostra a possibilidade de criação de seus próprios movimentos, manifestando suas experiências e emoções do mundo vivido, entrando no campo das poéticas individuais que efetivam a afirmação de Merleau-Ponty (2011, p. 518): “[...] o movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo”.



Colocar o corpo em contato consigo mesmo e com o mundo por meio de vivências conscientes que extrapolam movimentos automatizados e reprodutivos de valores é, para nós, o que se almeja com a Dança Contemporânea na formação básica de crianças e de adolescentes, a qual pode ser fundamentada pela corporeidade, enquanto um princípio filosófico. A corporeidade é a própria existência humana, é a tentativa de se entender com e no mundo, o que pode ser desenvolvido por meio de práticas fundamentadas nos princípios da Dança Contemporânea.

Entende-se que a busca por um repertório gestual próprio e um significado construído de forma consciente por meio da exploração, experimentação e reflexão corporal constituem os princípios filosóficos da Dança Contemporânea, os quais podem balizar todas as práticas escolares em Dança. O hip-hop, as danças populares, a dança de salão e as danças de matrizes indígenas e africanas podem ser desenvolvidas em âmbito escolar conforme os preceitos artístico-filosóficos da corporeidade e da Dança Contemporânea, extrapolando, assim, a reprodução inconsciente e mecanizada dos movimentos.

Marques (2010), chama a atenção para o fato de que as aulas de dança de todos os estilos podem, ainda, possibilitar a abordagem de vários temas.

Quebrando-se o tabu de que 'conversar não é dançar', poderíamos introduzir em nossas aulas momentos de reflexões, pesquisa, comparação, desconstrução das danças, de que gostaríamos ou não e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução, transformação de nossa sociedade (Marques, 2010, p. 28).

Ao propormos uma prática dançante pautada na consciência e na reflexão corporal, automaticamente trazemos à tona a produção do senso crítico, enquanto a reprodução inconsciente de gestos dançantes contribui para a permanência do senso comum. Entendemos que, quando trabalhamos a Dança Contemporânea, possibilitamos a ruptura da reprodução gestual e corporal inconsciente, fazendo com que o aluno e a aluna tenham uma reflexão sobre suas atitudes, percepções e comportamentos e suas relações com o mundo. Dessa forma, é possível buscar a consciência de quem o sujeito é e, em consequência, o desenvolvimento da sensibilidade artística e do senso crítico.



Todavia, ressalta-se a importância de o professor conhecer os pressupostos da Dança Contemporânea e o conceito de corporeidade, principalmente porque, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Dança é uma unidade temática do componente curricular Educação Física e as linguagens da Dança mencionadas no documento não apresentam a Dança Contemporânea.

Assim, olhares desavisados podem favorecer práticas de Dança na formação básica de crianças e adolescentes, pautadas nas performances físicas condicionadas pelos passos e gestos específicos de cada dança, sem uma compreensão da Dança como linguagem/modalidade artística. A Dança deve ser pautada nos espaços formais e não formais da Educação com a plena compreensão de ser esta uma área do conhecimento, particularmente na formação de crianças e de adolescentes.

Entendemos que a execução dos repertórios de danças voltadas ao condicionamento físico não atende os anseios educativos de nossa sociedade; já a prática dos princípios da Dança Contemporânea aplicada aos repertórios pode favorecer o processo formativo de sujeitos que possuem domínio de suas ações em decorrência do autoconhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento da sensibilidade estética e do senso crítico: “Simplesmente, porque dançar é viver os sentimentos, é transcender as intenções do ser humano na sua integralidade, é deixar o corpo-sujeito ser o protagonista principal da nossa história de vida” (Miranda, 1991, p. 63).

Esse posicionamento pode transformar as práticas pedagógicas da Dança. O reconhecimento do corpo no espaço e no tempo indicam um possível início para a construção de sequências didáticas voltadas à reconstituição da consciência sensível no ser. Como ressalta Klauss Vianna, há a necessidade da percepção do espaço, do clima, das relações entre colegas e professores para a tomada de consciência corporal. Os alunos “[...] precisam descobrir que se encontram entre quatro paredes, conscientizar-se de que não estão na rua, ou em casa, ou no trabalho. É necessário começar por aí, porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo e do ambiente” (Vianna, 2005, p. 132).

Esse princípio elementar, ao conduzir as propostas pedagógicas, desperta sensações e possibilita experiências fundamentais para a formação de crianças e de adolescentes, que se inserem, conscientemente, na diversidade dos espaços que constituem a sociedade contemporânea.



Na mesma perspectiva, podemos nos valer de movimentos elementares que estão no centro do contexto da Dança Contemporânea como o andar, correr, agachar etc. Práticas pedagógicas que propiciam a observação desses movimentos, que estão presentes no agir cotidiano, permitem maior domínio motor e clareza de si enquanto sujeito singular. Ao comentar sobre a importância desses movimentos, Klauss Vianna ressalta que:

É muito importante executar e perceber esses movimentos, pois eles acontecem a todo momento, quando nos sentamos numa cadeira, deitamos numa cama ou caminhamos na rua. E para mim, mais do que numa aula, é no cotidiano que essa experiência de observação e questionamento deve ser vivenciada, permitindo que gestos comuns se convertam em atitudes mais ou menos conscientes (Vianna, 2005, p. 121).

De acordo com o exposto, entendemos como fundamentais os diálogos interdisciplinares entre o campo da Arte e o da Educação Física, e que esta, ao assumir a cultura corporal do movimento e a corporeidade como princípios norteadores, se compromete com práticas que tenham como finalidade a formação de educandos sensíveis, autoconscientes, críticos e autônomos, os quais podem ser formados com o auxílio da Dança Contemporânea, a ser sistematizada na Educação Básica, em atendimento a demandas formativos de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo nos possibilitou verificar que a Dança, como área do conhecimento, não está disponível sistematicamente nos planejamentos escolares. Observa-se que, no âmbito escolar, essa linguagem tem sido um elemento que compõe eventos festivos e voltados à socialização, no entanto, suas práticas e princípios estético-pedagógicos não se vinculam plenamente ao planejamento curricular, de forma a caracterizá-la como elemento educativo, utilizando plenamente o seu arcabouço de experiências e conhecimentos, pertinentes ao campo das Artes



No âmbito da regulamentação da Dança como componente da Educação Básica, particularmente relacionada com a formação de crianças e de adolescentes, observou-se que muitos avanços ocorreram. Nesse sentido, destacaram-se os PCNs e, recentemente, a presença da Dança na BNCC (2018). Todavia, as linguagens dançantes que compõem a unidade temática Dança no componente curricular Educação Física na BNCC (2018) não traz a possibilidade explícita do trabalho com a Dança Contemporânea. Isso pode contribuir para a efetivação de práticas dançantes que reproduzem passos, coreografias e ideias/valores.

Todavia, pode-se entender que os pressupostos da Dança Contemporânea, os quais de forma geral prezam pela liberdade de movimentos e a constituição de um repertório gestual consciente, se aproximam da perspectiva filosófica da corporeidade.

Ao compreendermos a corporeidade como ponto gestacional das Artes Cênicas (Dança, Teatro, Performance, dentre outras linguagens/modalidades) e da Educação Física, evidencia-se a necessidade de os professores compreenderem os princípios dessas concepções, as quais podem estabelecer bases para o trabalho com a Dança nos espaços da Educação formal. Podemos inferir que o domínio dos princípios da Dança Contemporânea e da conceituação de corporeidade pode contribuir significativamente com os processos formativos que buscam a formação de sujeitos conscientes, sensíveis, autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

- » BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. BNCC. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.>. Acesso em: 16 Ago. 2024.
- » CHAVES, I.S. **Filosofia e Corporeidade**. Série acadêmica, 2020.
- » DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- » GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.



- » GUSSO, Silmara. **História da Dança: Processo Evolutivo da Arte Corporal**. 1997.
- » INFANTE, Rocio. **Fundamentos da Dança: "Corpo-Movimento-Dança"**. Paraná: Editora Unicentro, 2011.
- » LANGENDONCK, Rosana Van. **História da dança**. São Paulo: edição da autora, 2004.
- » LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- » MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- » MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- » MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Ática, 1999.
- » MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le monde sensible et le monde de l'expression: Cours au Collège de France, notes, 1953**. Genève: Metispresses, 2011.
- » MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **A dança como conteúdo-específico nos cursos de educação física como área de estudo no ensino superior**. 1991. 100p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- » MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- » SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- » STRAZZACAPPA, Marcia Maria Hernandez; MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Entre a arte e a docência: a formação do artista de dança**. Papirus Editora, 2002.
- » VIANNA, Klauss. **A dança**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2005.



SONIA RANGEL

Detalhe de uma pintura-desenho-colagem sobre eucatex, integrante de uma série produzida nos anos 80. Esta série se caracteriza pela utilização na colagem de fragmentos de roupas de bonecas costuradas pela própria artista. Tratamento das imagens: Zé de Rocha e Vanessa Cercil.