

Universidade Federal de Minas Gerais

Luísa Cunha Machala

**DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA E QUESTÕES DE
IDENTIDADE CULTURAL**

Belo Horizonte
2015

Luísa Cunha Machala

**DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA E QUESTÕES DE
IDENTIDADE CULTURAL**

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Dança no curso de graduação Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Me. Juliana Amelia Paes Azoubel

Belo Horizonte
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Licenciatura em Dança

**ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA
EM DANÇA**

Às 20 horas e 30 minutos do dia 12/12/2015 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelos professores **Juliana Amélia Paes Azoubel** (orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Escola de Belas Artes da UFMG), Graziela Andrade (Escola de Belas Artes da UFMG) e **Marlaina Roriz** (Centro Pedagógico da UFMG) para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **Luísa Cunha Machala** intitulado

DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA E QUESTÕES DE IDENTIDADE CULTURAL

Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada aprovada (aprovada/reprovada). Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2015

Juliana Amélia Paes Azoubel
Prof. Juliana Amélia Paes Azoubel – orientadora

Escola de Belas Artes/UFMG

Graziela Andrade
Prof. Graziela Andrade

Escola de Belas Artes/UFMG

Marlaina Roriz
Prof. Marlaina Roriz

Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Profa. Juliana Amélia Paes Azoubel	100
Prof. Graziela Andrade	95
Prof. Marlaina Roriz	98
MÉDIA FINAL	98

Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga
Coordenador do Colegiado de Graduação
Curso de Dança
EBA/UFMG

AGRADECIMENTOS

À Profa. Juliana Azoubel pelas orientações, disposição e carinho. Por apoiar e investir nas minhas ideias e desejos no campo de pesquisa em Dança.

À Profa. Marlaina Roriz pelo exemplo, atenção e consideração. Por me fazer acreditar na potência do binômio Dança-Educação e por contribuir diariamente, de forma prazerosa, na minha formação.

À Profa. Graziela Andrade pela disponibilidade e pelos conhecimentos compartilhados.

À Licenciatura em Dança da UFMG e todos seus professores e funcionários pela constante entrega e pela inspiração. Por possibilitarem reconhecer a imensidão que é a Dança enquanto campo de conhecimento.

À turma II do curso de Licenciatura em Dança, a minha turma. Agradeço pela alegria, sinceridade e apoio de cada um, sem vocês não teria graça.

Ao PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais, à CAPES e demais envolvidos pelos dois anos de estudo e experiência no curso de Estudos Gerais – arte e culturas comparadas na Universidade de Lisboa. Agradeço a todos os amigos que lá fiz e aos professores que muito contribuíram na minha formação.

À minha mãe e meu pai por sempre apoiarem e darem suporte às minhas escolhas. Pelo amor diariamente vivido, por todo carinho, força e exemplo.

Aos meus irmãos pelo exemplo e companheirismo.

Ao Gui por estar sempre ao meu lado e dividir as delícias e tristezas da vida. Por incentivar e acreditar nas minhas escolhas. Obrigada pelo afeto, pela confiança, pelo colo, por fazer esse trabalho não parecer tão difícil.

Aos professores e artistas da Dança que tive contato ao longo da vida.
Obrigada por me fazerem Dançar cada dia mais.

Aos demais amigos, pela companhia e por fazer a vida mais alegre.

À Dança, à Arte por fazer do mundo o meu lugar.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso de Graduação em Licenciatura em Dança da UFMG propõe um diálogo entre o ensino-aprendizagem em Dança e as questões de Identidade Cultural abordadas por Stuart Hall (2015). Para isso, esta pesquisa se fundamentou em uma relação entre as bibliografias do autor, livros e textos sobre o ensino-aprendizagem em Dança, os PCNs e em referências que dissertam sobre cultura e educação. O texto apresentado resultou da combinação entre a pesquisa bibliográfica e a performance “Eu, caleidoscópio”, um processo de criação em Dança desenvolvido pela autora como um espaço de prática das teorias pesquisadas. Por assim ser, o trabalho buscou reforçar a indissociabilidade entre corpo e mente, teoria e prática. Com a união entre as pesquisas bibliográficas realizadas e o processo de criação em Dança desenvolvido, observou-se que o presente trabalho pode contribuir para a compreensão de que as palavras carregam consigo uma infinidade de signos e significações. Os termos “cultura”, “educação”, “dança”, “sociedade”, “diversidade”, “pós-modernidade” e “identidade” também constituem conceitos que se esbarram e se entrelaçam a todo instante, conectados como numa teia, mas que nas práticas artísticas e pedagógicas em Dança por vezes, podem vir a ser banalizados e erroneamente empregados. Nesse trabalho, notou-se que constatar que as identidades dos sujeitos refletem o contexto da pós-modernidade nos leva a ressignificar o nosso olhar e consequentemente, a Dança que fazemos e a Dança que ensinamos.

Palavras Chave: Dança, Educação, identidade cultural, Pós-modernidade

ABSTRACT

This work is a partial requirement to the undergraduate degree in Dance Education of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), and aims to motivate a dialogue between the Dance teaching and learning process and the questions of cultural identity as approached by Stuart Hall (2015). In order to build this work, we researched the author bibliography, and texts and books on the Dance teaching and learning processes, on the PCNs (National Curricular Parameters) and in references about education and culture. The text presented here is a result of the combination of the bibliographical research and the performance “Eu, caleidoscópio”, (“Me, kaleidoscope”), a Dance creation process developed by the author as a place to unity the Dance practices and the theories researched. Therefore, this work aims to reinforce the inseparability between body and mind, practice and theory. By the union between the bibliographical research done and the Dance creation process developed, we aim that the present work can contribute to the comprehension that the words carry with them an infinity of signs and meanings. The terms “culture”, “education”, “dance”, “society”, “diversity”, “post-modernity” and “identity” are concepts that may collide all the time, connected as a network, but in the artistic and pedagogical dance practices, very often can be underestimated and wrongly applied. In this work, we conclude that the identity of the human subjects reflects that the post-modern context lead us to reframe our eyes and consequently, the Dance that we teach, and the Dance we make.

Key words: Dance, education, cultural identity, Postmodernism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - <i>Academicians of The Royal Academy</i>, de Johann Joseph Zoffany....	60
FIGURA 2 - <i>Weeping Woman</i>, Pablo Picasso	60
FIGURA 3 – <i>The Allemande, 1760</i>	68
FIGURA 4 – Mary Wigman	70
FIGURA 5 – <i>Homem Vitruviano</i>, Leonardo da Vinci	82
FIGURA 6 – Posição anatômica: processo de criação “Eu, caleidoscópio”	83
FIGURA 7 – Registro fotográfico do processo criativo.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PL	Projeto de Lei
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NO BRASIL	16
3. OS PCNs E OS TEMAS TRANSVERSAIS	25
3.1 OS TEMAS TRANSVERSAIS E A PLURALIDADE CULTURAL	27
3.2 A DANÇA NOS PCNs.....	36
4. ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – RELAÇÕES ENTRE DANÇA E SOCIEDADE.....	39
5. REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE CULTURAL E PÓS-MODERNIDADE A PARTIR DE STUART HALL	50
6. ENTRE O ENSINO DA DANÇA E AS QUESTÕES DE IDENTIDADE CULTURAL.....	63
7. “EU, CALEIDOSCÓPIO”	77
8. REFERÊNCIAS	86

1. INTRODUÇÃO

Esta monografia, a ser apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) propõe um diálogo entre o ensino-aprendizagem em Dança e questões de Identidade Cultural como abordadas por Stuart Hall (2015). Este trabalho tem como base, principalmente, a pesquisa bibliográfica sobre as obras do autor, em especial o livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, e o possível encontro dessas obras com referências do ensino-aprendizagem em Dança e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹. O processo de revisão de literatura nesta pesquisa é utilizado como base e inspiração para as discussões aqui feitas e para a criação da performance apresentada pela autora desta monografia no ato de defesa pública do seu Trabalho de Conclusão de Curso. A reflexão sobre esse processo criativo intitulado “Eu, Caleidoscópio” será compartilhada nesta monografia como uma proposta de pesquisa e discussão do tema do trabalho, em uma articulação não hierárquica entre teoria e prática.

Um dos objetivos desta pesquisa é pensar as articulações entre Dança e sociedade no contexto da educação. Para pensar a sociedade e suas questões, o trabalho cria conexões com os Estudos Culturais, a área da Educação e da Dança. Uma vez que nossa sociedade está inserida na pós-modernidade, pesquisa-se sobre as características desse contexto e suas implicações na identidade cultural dos sujeitos a partir de Stuart Hall. Pensar a Dança no contexto pós-moderno pode contribuir para o seu desenvolvimento enquanto componente curricular da Educação Básica de forma a contribuir na formação de sujeitos críticos e reflexivos. É importante salientar que o binômio Dança-Educação é um campo recente e fértil para se pensar essas questões.

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos elaborados pelo Governo Federal e trazem referências para o Ensino Fundamental e Médio do Brasil. Cabe ressaltar que no momento atual a Educação no Brasil está passando por um momento de transição, no qual pretende-se substituir os PCNs pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O ensino de Arte passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica no Brasil a partir da Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e bases (LDB) sancionada em 1996. O cenário do ensino de Arte na Educação básica continua em construção, o Projeto de Lei (PL) 7032/2010 prevê a obrigatoriedade das quatro áreas da Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), todavia ainda não foi aprovado, constando, até então, somente a Música e as Artes Visuais como obrigatórias no currículo.

Apesar desse panorama, o ensino da Dança nas escolas só foi incluído como componente curricular da Arte em 1997 nos PCNs. No documento é sugerida a integração das questões sociais a todas às áreas de conhecimento obrigatórias da Educação Básica. Essa proposta é denominada *Temas Transversais*, a saber: *Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio ambiente e Saúde*. De acordo com os PCNs:

Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (BRASIL, 1997, Livro 1, p. 34)

Além da importância de articular as áreas de conhecimento da Educação Básica com as questões sociais, culturais, políticas e psicológicas do nosso cotidiano, ser justificada pelos PCNs, afirma-se aqui a relevância de se pesquisar como essas diversas questões participam do ensino-aprendizagem em Dança. Além disso, o ensino da Dança enquanto campo de conhecimento ainda está em processo de construção dentro das escolas e pensá-lo neste contexto é relevante para a criação de novos modos de fazer Dança. Sobre a valorização da diversidade cultural e respeito às diferenças no ensino-aprendizagem de Dança, Isabel Marques ressalta que é preciso:

“[...] reconhecermos, aceitarmos e sobretudo, respeitarmos e valorizarmos o infinito universo de configurações corporais que cruzam e atravessam nossas salas de aula em seus biótipos, etnias, gêneros, orientações sexuais, idades, classes sociais etc.” (MARQUES, 2011, p.33)

A Arte é uma necessidade inerente à existência humana, é forma de comunicação e significação entre o ser-humano e o meio em que vive. O ensino-aprendizagem em Dança pode também contribuir para desenvolver um olhar crítico e reflexivo do mundo. O cenário da pós-modernidade é marcado pelas transformações velozes da tecnologia, da supressão do espaço-tempo, do capitalismo e da diversidade. Pensar a educação nos tempos de hoje é considerar e refletir sobre esses processos que vivemos. Afinal, quem somos nós? Como se configura a identidade cultural dos sujeitos da pós-modernidade? Pensar o binômio Dança-Educação é também pensar neste contexto.

No primeiro capítulo, “Breve histórico sobre educação e cultura no Brasil”, as diversas concepções de cultura e educação, e suas articulações, são discutidas a partir do contexto da formação histórica do país. O intenso período da colonização portuguesa no Brasil influenciou na estruturação da educação brasileira, baseada fortemente na cultura europeia. Escolas fundadas por jesuítas na segunda metade do século XVI objetivavam a difusão do catolicismo e da língua e cultura portuguesa. Os processos de catequização, além de cumprir seu objetivo de expansão da fé, assumiram um caráter educativo, social, artístico e cultural. Nesse cenário, a educação era uma forma de transferência dos padrões culturais europeus para o Brasil.

Por muitas vezes “cultura” foi associada à educação e formação, foi tida como sinônimo de civilização e boas maneiras, entretanto, os padrões para essa “educação” e “civilização” eram os europeus. O Brasil, portanto, era visto e tratado como cultura submissa às culturas “superiores”. Resquícios dessa história ainda podem ser observados na educação brasileira. Este capítulo contribui para compreendermos que as diferentes concepções sobre educação e cultura refletem as lógicas sociais, culturais e políticas ao longo da história brasileira e do mundo como um todo.

No capítulo “Os PCNs e os Temas Transversais” apresentamos a proposta e característica dos documentos, bem como a reflexão acerca da diversidade a partir das concepções e discussões sobre Multiculturalidade, Multiculturalismo, Pluriculturalidade e Interculturalidade. Os *Temas Transversais* propõem a integração de questões sociais a todas as áreas de conhecimento que compõem a Educação Básica. Os Temas Transversais propostos nos PCNs são: *Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio ambiente e Saúde*. Nesse capítulo o tópico *Pluralidade Cultural* é foco para a discussão, por trazer em pauta as questões da diversidade presente no Brasil.

A partir da história do Brasil e seu longo processo vivido de colonização e aculturação, os PCNs discutem sobre cidadania, discriminação e preconceito na sociedade brasileira. A perspectiva da Dança nos PCNs e suas relações entre sociedade e os *Temas Transversais* são abordados. Os aspectos elencados sobre a Dança, Arte e Educação nos PCNs revela que esses campos de conhecimento estão intimamente relacionados aos aspectos sociais e culturais da humanidade.

Afinal, quais as relações entre Dança, Educação e sociedade têm sido feitas nas produções acerca do ensino-aprendizagem em Dança na educação básica? O terceiro capítulo “Ensino-aprendizagem em Dança: relações entre Dança e sociedade” a partir de importantes referências que pensam o binômio Dança-Educação, como Isabel Marques, Márcia Strazzacappa e Lenira Rengel, aborda as características da Dança enquanto área de conhecimento e suas especificidades na Educação. A proposta de um ensino contextualizado em Dança, bem como do entendimento de corpo como não dissociado da mente são amplamente discutidos e compartilhados entre as referências pesquisadas. A diversidade é considerada uma característica da atualidade e, portanto, seria preciso pensar a Dança-Educação nessa perspectiva.

Nesse capítulo observou-se a importância de considerar, no ensino-aprendizagem em Dança, a complexidade e a diversidade presentes em nosso contexto histórico. A partir de um ensino contextualizado pode-se contribuir para a formação de cidadãos reflexivos e ativos. Por assim ser, pesquisar a pós-modernidade e suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais seria um interessante caminho para pensar a articulação entre dança e sociedade. Para refletir sobre o mundo de hoje

e os sujeitos que nele vivem, propõe-se o diálogo com o autor Stuart Hall (2015) que investiga sobre as questões de Identidade Cultural na pós-modernidade.

O capítulo “Reflexões sobre Identidade Cultural e pós-modernidade a partir de Stuart Hall” apresenta as definições de pós-modernidade e identidade cultural feitas pelo autor. Para Hall (2015), a pós-modernidade é marcada pela mudança, contínua e acelerada. Os processos de globalização e com eles a supressão do espaço-tempo, reconfiguram as maneiras como o sujeito pós-moderno se enxerga e vive. Hall apresenta três definições de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito pós-moderno, ao contrário dos demais, não teria uma noção essencialista da identidade, como algo que permanece intacto desde seu nascimento. Pelo contrário, a identidade do sujeito pós-moderno estaria em constante transformação. A sua identidade seria fragmentada, isso é, ele teria não só uma, mas várias identidades. Com as demais discussões realizadas no capítulo, foi possível notar as tamanhas configurações e reconfigurações culturais que a pós-modernidade enfrenta.

Após as pesquisas realizadas, notou-se que este trabalho colabora na compreensão de que as palavras carregam consigo uma infinidade de signos e significações. As palavras “cultura”, “educação”, “dança”, “sociedade”, “diversidade”, “pós-modernidade” e “identidade” também constituem conceitos que se esbarram a todo instante, conectados como numa teia. As identidades dos sujeitos refletem o contexto da pós-modernidade e a própria Dança. O corpo, atravessado pelo mundo que vive, pode ser simbolicamente visto como a união dos conceitos aqui discutidos.

O conceito de *Identidade Cultural* não é exposto e discutido nas pesquisas feitas nos PCNs e nas referências sobre Dança-Educação, entretanto, termos e questões que perpassam esse conceito são amplamente citados. Pôde-se perceber que, mesmo indiretamente, a área da Educação e da Dança-Educação abordam questões de *Identidade Cultural*.

Muitas são as possíveis conexões a serem feitas entre o ensino-aprendizagem em Dança e as Questões de Identidade Cultural. No capítulo “Entre o ensino da Dança e as questões de Identidade Cultural” algumas conexões são apresentadas. É importante compreendermos que os processos que vivemos na pós-modernidade também estão presentes no contexto escolar. Entender a escola e a sociedade como indissociáveis é fundamental. Como o corpo seria um possível símbolo entre “cultura”, “dança” e “pós-modernidade”, pensá-lo de forma integrada, sem dissociá-lo da mente, é um grande passo para trabalharmos essas relações. Dessa forma, o ensino-aprendizagem em Dança que busque esses caminhos abriria portas para construção dessas relações.

Notou-se durante a pesquisa a importância de dar voz àquele que dança, pois assim o aluno teria espaço para expressar a sua fragmentada identidade. Entretanto é preciso que não só ela seja expressa, mas reconhecida, problematizada, refletida e, para isso, o professor pode e deve ser mediador. Associações entre as questões de Identidade Cultural também são realizadas a partir da história da Dança, da dinamicidade da cultura e da ruptura dos entendimentos hierárquicos entre cultura popular e erudita e as próprias noções de identidade suscitadas nas bibliografias sobre o ensino-aprendizagem em Dança.

O processo criativo “eu, caleidoscópio” contribui para a reflexão e a compreensão das relações entre Dança e sociedade, partindo do princípio de que o trabalho pretende entender o corpo, a nossa existência e a ciência de forma transversal (Pinto, 2009). A partir do momento que se comprehende que os sujeitos pós-modernos possuem identidades fragmentadas é preciso pensar em si mesmo enquanto esse sujeito. Ao descobrir a própria identidade é mais fácil reconhecer, respeitar e problematizar a do outro. Neste capítulo apresenta-se as imagens e significações que surgiram da palavra “caleidoscópio” e como esses processos reverberam no processo criativo.

O papel da Dança na escola ainda vem sendo construído e muitos desafios estão em causa. Entretanto, em meio a tantos obstáculos, entender a Dança articulada

à sociedade é um passo indispensável para o avanço em direção a processos de ensino-aprendizagem em Dança mais contextualizadas.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NO BRASIL

A história da educação no Brasil revela interessantes aspectos para se refletir as relações entre cultura e educação que vêm sendo construídas desde a época colonial. Para João Cardoso Palma Filho (2001) em seu texto “Cultura, Educação e Arte”, essas relações não foram sempre claras ao longo da história brasileira. Para compreender um pouco sobre as articulações construídas acerca de educação e cultura é preciso nos ater que as concepções dessas duas palavras não foram sempre as mesmas desde 1500, ano em que as caravelas portuguesas desembarcaram no Brasil. As diferentes concepções sobre educação e cultura refletem as lógicas sociais, culturais e políticas ao longo da história brasileira e do mundo como um todo.

A estrutura escolar brasileira foi marcada pelas fortes influências de outras culturas, em especial a europeia. Na segunda metade do século XVI, jesuítas fundaram escolas de educação primária e secundária nos importantes centros da colônia. Essas escolas objetivavam a difusão da língua portuguesa e da cultura portuguesa, em especial a difusão do catolicismo. O interesse dos jesuítas era o de propagar o cristianismo para os índios do Brasil. O teatro era bastante utilizado como forma de catequização e, assim, dogmas do catolicismo eram incorporados. A catequização, além de cumprir seu objetivo de expansão da fé, acabou por também assumir um caráter educativo, social, artístico e cultural.

Para Palma Filho (2001), a educação no início da colonização foi influenciada por elementos da cultura européia, como uma espécie de transplante dessa cultura na “Terra de Vera Cruz”². A educação promovida pelos jesuítas seria uma forma de alienação, uma aniquilação das culturas indígenas e, mais tarde,

² “Terra de Vera Cruz” foi um dos nomes dados no século XVI à terra descoberta pelos Portugueses que hoje reconhecemos como Brasil.

africanas. Assim sendo, a educação era uma forma de transferência dos padrões culturais europeus para o Brasil, o que acabou por favorecer a camada social dominante, que possuia maior acesso a essa cultura, o que, portanto, promoveu o distanciamento entre as classes.

É através do processo de socialização empreendido pelo ambiente escolar que são transmitidos conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores e habilidades. Esse é o conteúdo da educação, portanto, a cultura é conteúdo da educação. (PALMA FILHO *in* SEKEFF, 2001, p. 46)

Uma vez reconhecida a forte influência da cultura europeia na construção do conteúdo da educação na história do Brasil, é importante compreendermos as noções de cultura e educação que são trazidas desse continente para o contexto brasileiro. Denis Cuche (1999) em seu livro “A noção de cultura nas ciências sociais”, discorre sobre a evolução da palavra cultura no ocidente. A análise dessa palavra, segundo Cuche, na língua francesa da Idade Média ao século XIX mostra que, a princípio, cultura representava nos finais do século XIII a idéia de “uma parcela de terra cultivada” (Cuche, 1999, p.19). No século XVI, a palavra passa a designar uma ação, a de cultivar a terra. Entretanto, no final desse mesmo século, cultura passa também ser compreendida no seu sentido figurado, associada ao trabalho que se tem para desenvolver uma habilidade. A palavra cultura em sentidos figurados no século XVIII já aparece no *Dicionário da Academia Francesa* (1718) com diversos complementos como: cultura das ciências, cultura das artes, cultura das letras.

Progressivamente, “cultura” se libera de seus complementos e acaba por ser empregada só para designar a “formação”, a “educação” do espírito. Depois, em um movimento inverso ao observado anteriormente; passa-se de “cultura” como ação (ação de instruir) a “cultura” como estado (estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura”. (CUCHE, 1999, p.20)

Terry Eagleton (2000), no livro “A ideia de cultura”, descreve, baseando-se em Raymond Williams, que o termo cultura vai se transformando ainda no século XVIII em um quase sinônimo de civilização. A palavra civilização estaria fortemente relacionada a entendimentos de costume e moral, referenciando às “boas maneiras” e a ética. Ambas as concepções, de cultura e civilização, estariam diretamente concatenadas às ideologias Iluministas, algumas delas, a saber: o “progresso”, a “razão” e a “educação” (Eagleton, 2000, p.20). Ainda sobre a concepção de cultura no Iluminismo, Bauman discorre:

O nome “cultura” foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar “o povo”, ou seja, os que estão na “base da sociedade”, daqueles que estão no topo. A “cultura” era associada a um “feixe de luz” capaz de “ultrapassar os telhados” das residências rurais e urbanas para atingir os recessos sombrios do preconceito e da superstição que, como tanto vampiros (acreditava-se), não sobreviveriam quando expostos a luz do dia. (BAUMAN, 2013, p.12)

Nos finais do século XVIII e durante o século XIX, as concepções de cultura e civilização se contrastam na França e na Alemanha. *Kultur*, termo germânico que designa cultura, representava a vida social alemã em uma perspectiva que trata os “aspectos espirituais e mentais” de uma comunidade. Em contraponto, na França, o termo civilização – que é aproximado da noção de cultura – simboliza as realizações materiais de um povo. O desenvolvimento industrial e capitalista das sociedades torna ainda mais conflitante os entendimentos acerca de cultura e civilização no ocidente:

A civilização era abstrata, alienada, fragmentada, mecânica, utilitária, escrava de uma fé cega no progresso material; a cultura, em contrapartida, era considerada holista, orgânica, sensível, autotélica, evocativa. O conflito entre cultura e civilização fazia, assim, parte de um declarado debate entre tradição e modernidade. (EAGLETON, 2003, p.23)

Durante o século XIX, marcado pelos processos de Revolução Industrial, os termos cultura e civilização, que antes eram entendidos como quase sinônimos vão se distanciando de acordo com as mudanças sociais e econômicas da época. Ainda de acordo com Eagleton, a palavra civilização foi se transformando em algo fortemente relacionado à burguesia por, como visto anteriormente, ser associada a conquistas materiais. Em contraponto, a noção de cultura seria um símbolo populista. É possível associar o contraste entre civilização e cultura com a relação entre a Europa e suas colônias. O eurocentrismo se garantia no entendimento hierárquico das sociedades e assim a Europa, concebida como “civilizada”, exercia o controle sobre suas colônias. A ideia de cultura associada a uma visão populista poderia significar uma ameaça às relações de poder construídas entre os colonizadores e suas colônias.

Otaíza Oliveira Romanelli (1986) em seu livro “História da Educação no Brasil” analisa que é preciso ter cuidado ao dizer que as relações que se deram no Novo Mundo eram trocas culturais. As trocas culturais referem-se ao contato entre diferentes culturas e as transformações das mesmas a partir desse encontro que se baseia em uma relação mútua, e não unilateral. No Brasil Colonial, essas relações entre colonizador e colônia resultaram, por exemplo, na aniquilação das culturas indígenas. Houve um transplante de padrões culturais europeus para o Brasil e outras terras da América que também passavam por processos de colonização.

A transferência de recursos humanos e materiais da Europa para o Brasil, como sugere a autora, transformaram as formas de organização social, econômica e política do Brasil, o que também deu seguimento a uma transferência de formas de educação. É preciso compreender que aquilo que a cultura dominante dissemina como um padrão se dá em um contexto completamente distinto de onde essa cultura de fato acontece. Assim sendo, a cultura dominada tem de se adaptar a esses valores, a esses hábitos de vida. Romanelli (1986) pesa que, à medida do possível, as adaptações iam sendo feitas, mas que as acomodações à chamada “cultura aletrada” foi superficial. A “cultura intelectual”, como utilizada por Romanelli, foi transportada para o Novo Mundo através da camada social dominante e o domínio restrito dessa cultura favoreceu a sustentação da dependência cultural das colônias, fazendo com que a classe

dominante se diferenciasse e mantivesse o distanciamento das outras camadas sociais. Sobre a educação escolar brasileira a partir desse contexto:

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. (ROMANELLI, 1986, p.24)

Essa análise de que houve um transplante de padrões culturais europeus para as terras da América pode ser melhor compreendida e discutida a partir do que alguns teóricos discorrem sobre uma noção evolucionista de cultura, sobre aculturação e assimilação cultural.

Diversos estudos foram realizados no século XIX objetivando hierarquizar as culturas ao longo de toda história do ser humano. Acreditava-se que o desenvolvimento da humanidade acontecia por etapas gradativas de evolução social que direcionava um grupo cultural de um estágio primordial até a civilização. A cultura, portanto, poderia designar uma ordem social.

Numa imagem especular da visão de “esclarecimento do povo”, forjou-se o conceito de “missão do homem branco” e de “salvar o selvagem de seu estado de barbárie”. Logo esses conceitos ganhariam um comentário teórico sob a forma da teoria cultural evolucionista, que promovia o mundo “desenvolvido” ao status de perfeição inquestionável, a ser limitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde, pelo restante do planeta. Na busca desse objetivo, o resto do mundo deveria serativamente ajudado e, em caso de resistência, coagido. A teoria cultural evolucionista atribuiu à sociedade “desenvolvida” a função de converter os demais habitantes do planeta. (BAUMAN, 2013, p.14)

Sobre a teoria evolucionista da cultura e os processos de colonização europeia, Santos (1987) analisa:

Não foi difícil perceber nessa concepção de evolução por estágios uma visão europeia da humanidade, uma visão que utilizava concepções europeias para construir a escala evolutiva, e que além do mais servia aos propósitos de legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo. (SANTOS, 1987, p.12)

Por algum tempo a cultura foi entendida como algo estático, principalmente quando analisado a partir das “pequenas sociedades”, como utilizado por Roque de Barros Laraia (2001) em seu livro “Cultura: um conceito antropológico”. Acreditava-se que um grupo cultural indígena, por exemplo, mantinha sua cultura, sua forma de viver ao longo do tempo, sem mudanças. As sociedades entendidas como estáticas eram, principalmente, as “sociedades simples”, aquelas associadas à fase da selvageria da ideia evolucionista de cultura. A noção de um dinamismo da cultura vem ser discutida por antropólogos também no século XIX, esse entendimento considera que a cultura está em constante mudança. Laraia (2001) exemplifica dois tipos de mudança cultural, uma interna e a outra derivada do contato entre diferentes sistemas culturais. A mudança cultural interna se dá a partir da dinâmica da própria cultura, muitas vezes esse tipo de mudança é mais lenta, entretanto, pode ser acelerada por alguns fatores como, por exemplo, a invenção de uma nova tecnologia ou uma catástrofe causada por um fenômeno da natureza. Para grupos culturais mais isolados, como em casos de grupos indígenas, o que se nota é um dinamismo mais afetado pela mudança cultural interna, uma vez que o contato com outras culturas é menor.

É importante salientar que ambas as formas de mudança cultural acontecem conjuntamente em uma sociedade. É muito difícil encontrar um grupo cultural que não estabeleça em sua história contatos com outros sistemas culturais. Em casos que haja vigorosas e contínuas trocas entre sistemas culturais, o que se nota é uma mudança mais veloz nas lógicas desses sistemas. Esse tipo de mudança, fruto do contato entre culturas, é bastante estudado pela antropologia, uma vez que as trocas entre grupos culturais são frequentes na história da humanidade. Com as Grandes Navegações e o

intenso processo de colonização a partir do século XV, essas trocas de padrões culturais foram acentuadas, e, em muitos dos casos, resultaram em catástrofes.

Para a pesquisa dessas mudanças culturais ocasionadas pelo contato entre culturas, foi desenvolvido pelos antropólogos o conceito de aculturação. Apesar de passar a ser mais utilizado a partir dos anos de 1950, o termo surge já no início do século. Cuche (1999) discorre sobre o entendimento do conceito de aculturação a partir dos estudos do comitê de pesquisa sobre os fatos de aculturação do Conselho de pesquisa em Ciências Sociais dos Estados Unidos criado em 1938. Para este comitê, aculturação seria uma soma de fatos que são gerados através do contato contínuo e direto de diferentes sistemas culturais. A mudança provocada pelo processo de aculturação pode ser tanto de um dos grupos quanto de ambos. O autor frisa a importância de se diferenciar o conceito de aculturação com o de assimilação cultural, uma vez que a assimilação se refere aos processos de desaparecimento da cultura de origem de uma sociedade, que passa a interiorizar por completo a cultura do grupo dominante. Essa seria uma última fase do processo de aculturação, entretanto, Cuche defende que isso é dificilmente atingido (Cuche, 1999).

Durante o período histórico marcado pela colonização, o que se vê é um forte desdobramento de processos de aculturação ao redor do mundo. A aculturação nesse contexto muitas vezes se deu a partir de uma imposição cultural de um grupo para o outro. Os colonizadores, cultura dominante, impunham seus padrões culturais à cultura dominada, assim como já refletido anteriormente.

No Brasil colônia, a Companhia de Jesus tinha como principal objetivo a catequização, entretanto, com o tempo, esse objetivo central foi transferido para a educação da elite. Romanelli (1986) nota que a presença da Companhia de Jesus no Brasil foi estabelecida através desse objetivo e, mesmo após a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, o foco para uma educação de elite sobreviveu ao período colonial, imperial, alcançando até mesmo o período republicano. A autora observa que, mesmo com a demanda social de educação que começa a aumentar a partir do período republicano, não houve modificações estruturais para a educação. A sociedade amplia a oferta escolar, que passa a atingir também as classes sociais mais baixas, todavia

não reformula seus métodos educacionais para esse novo contexto. Sobre a educação da elite Romanelli atenta:

Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. (ROMANELLI, 1986, p.35)

Nessa conjuntura da formação do Brasil é possível observar claras divisões sociais que vão sendo marcadas pelos processos de aculturação vividos. A cultura europeia é entendida como espelho a ser seguido, entretanto, os valores materiais e imateriais pertencentes a essa cultura, que garantiam distinção social, não estavam à disposição de todos.

Segundo Romanelli (1986), à medida que os processos de urbanização foram intensificados, o que se percebe na evolução da educação no Brasil é um “desequilíbrio” quanto às demandas sociais e a estrutura oferecida pelo país. Esses processos fizeram com que aumentasse a demanda social das classes médias e populares para expansão do sistema escolar, entretanto a oferta de ensino ainda era bastante restrita. A sociedade inicia um processo de configuração de um modelo urbano-industrial o que, relativo as demandas econômicas, resulta na necessidade de ocupação de funções nos setores secundários e terciários da economia. Este novo modelo econômico também abre suas demandas ao sistema escolar.

Esses dois aspectos – o crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro – criaram as condições para a quebra do equilíbrio. Uma vez estabelecido o desequilíbrio, que se acentuou sobretudo a contar de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu, na sua escala evolutiva, ao jogo de força que esses fatores mantinham entre si. Esse jogo, naturalmente, obedeceu, por sua vez, às regras do crescimento espontâneo próprio do sistema capitalista. (ROMANELLI, 1986, p.46)

De acordo com Romanelli, desde a segunda metade do século XIX os países mais desenvolvidos investiam na introdução da escola pública, gratuita e destinada a todos os cidadãos. Os processos de urbanização fizeram com que novas exigências quanto à educação fossem tomadas. Fazia-se necessária a eliminação do analfabetismo e a qualificação para o trabalho, uma vez que as relações de produção foram alteradas e grande parte da população passou a se concentrar nos centros urbanos. Assim sendo, o estado passou a ser responsável pela educação do povo.

Com a expansão do sistema escolar nascem novos encontros entre educação e cultura. A diversidade sociocultural presente nas escolas se contrasta com uma organização da educação que ainda possui resquícios de uma educação de elite e, além disso, se contrasta com a necessidade do sistema capitalista de formatar corpos para a produção. Com o tempo, a questão da diversidade passa a ser frequente tema de estudo na área da educação e dos estudos culturais, principalmente a partir da intensificação dos processos de globalização, que favorecem a diluição das fronteiras geográficas, acentuando o contato entre as culturas, acelerando suas dinâmicas. As questões de diversidade vêm sendo bastante debatidas, e se desdobram nas discussões acerca de outros termos como os de multiculturalidade, multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade. Ao longo do trabalho esses conceitos e as novas configurações entre educação e cultura também serão abordados.

Através desta breve apresentação acerca da história da educação no Brasil e das relações entre as concepções de cultura e educação, é possível perceber o quanto essas diferentes concepções ajudam a compreender a evolução da educação brasileira. Compreende-se que este trabalho não objetiva esgotar esses temas e suas complexidades, entretanto, considera-se importante refletir sobre as construções simbólicas ao longo da história que são ecoadas nas atuais percepções acerca da dimensão entre educação e cultura. Essa breve contextualização histórica nos mostra que simples palavras podem carregar simbolicamente toda uma rede de relações culturais, sociais, econômicas e políticas. Além disso, traz elementos que associam a área da educação a dos Estudos Culturais, o que enriquece a discussão aqui proposta sobre as questões de identidade cultural e o ensino-aprendizagem de Dança.

3. OS PCNs E OS TEMAS TRANSVERSAIS

Pensar a aproximação daquilo que se vive na escola com a sociedade em que vivemos, considerando sua complexidade e diversidade, tem sido tema recorrente nas pesquisas da área educacional. Nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – sancionados em 1997, essa proposta de relação entre Educação e sociedade é uma importante pauta. É importante salientar que os PCNs de 1997 já inclui a área da Arte como obrigatória no currículo, como consta a Lei Nº 9394/96 da LDB.

Os PCNs são constituídos por seis documentos referentes às seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e três volumes com seis documentos referentes aos *Temas Transversais*. Os *Temas Transversais* propõem a integração de questões sociais a todas as áreas de conhecimento que compõem a Educação Básica. Os Temas Transversais propostos nos PCNs são: *Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio ambiente e Saúde*.

Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (BRASIL, 1997, Livro 1 p. 34)

Para a discussão sobre o termo transversalidade, trazido como proposta nos PCNs, Richter (2011) traz em pauta a concepção de transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade objetiva o atravessamento entre diferentes áreas de conhecimento. Esse termo é matriz para a concepção de transversalidade trazida pelos PCNs, que pressupõe que os tópicos dos Temas Transversais sejam objeto de estudo

de todas as disciplinas que compõem a Educação Básica. Para compreendermos um pouco das diferenças conceituais de transdisciplinaridade com os termos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, que muitas vezes são usados equivocadamente como sinônimos, Richter esclarece:

Assim, o prefixo “multi”, no termo “multidisciplinar”, estaria indicando a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras. Já o prefixo “inter” vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas de conhecimento. (RICHTER, 2011, p. 85)

Nas partes dos PCNs que versam sobre os Temas Transversais também se esclarece as discussões conceituais acerca da transversalidade e da interdisciplinaridade e aponta suas diferenças e semelhanças:

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. (BRASIL, 1998, p. 29-30)

Na apresentação dos Temas Transversais dos PCNs é salientada a importância da construção da cidadania e, portanto, do desenvolvimento de uma prática educacional direcionada para a compreensão e reflexão sobre a realidade social do país, bem como dos direitos e deveres dos cidadãos. Compreende-se como cidadania o “produto de histórias sociais produzidas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, construída por diferentes tipos de direitos e instituições.” (Brasil, 1998, p.19). Para elucidar o que são os Temas transversais:

Isso não significa que tenha sido criada novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo na escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. (BRASIL, 1998, p. 17)

Retomando a discussão sobre as relações entre educação e cultura na história da Educação brasileira, observa-se nos PCNs – Temas Transversais a abordagem de aspectos que também foram versados por outras referências no capítulo anterior, como os reflexos sofridos pelo país pelos processos de aculturação:

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. (BRASIL, 1998, p. 20)

Assim sendo, os PCNs propõem uma educação comprometida com a cidadania e para isso elegem princípios para orientar a educação escolar, esses, a saber: “Dignidade da pessoa humana” (respeito aos direitos humanos e repúdio a discriminação); “Igualdade de direitos” (garantir a todos o exercício da cidadania); “Participação” (participação popular no espaço público; cidadania ativa); e “Co-responsabilidade pela vida social” (partilhar a responsabilidade pela vida coletiva). (BRASIL, 1998, p.21)

3.1 OS TEMAS TRANSVERSAIS E A PLURALIDADE CULTURAL

A diversidade cultural tem sido amplamente discutida na área da educação e para seu estudo alguns outros termos são utilizados, como: multiculturalidade, multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade. Muitas vezes esses termos são

empregados como sinônimos, entretanto, para uma discussão mais crítica, é preciso nos ater as diferenças interpretativas de cada termo.

Os termos “multicultural” e “pluricultural” supõem a coexistência entre diferentes culturas. Segundo Ivone Mendes Richter (2011), a diversidade cultural na área da Educação e da Arte/Educação vem sendo fortemente discutida a partir do termo “multicultural”, que já é consagrado na literatura. Para Stuart Hall (2003), o termo “multicultural”:

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. (HALL, 2003, p. 52)

Para discutir a questão multicultural, Hall (2003) distingue dois termos utilizados universalmente, o “multicultural” e o “multiculturalismo”. Ele pontua que, por mais que esses termos sejam usados de forma abrangente isso não tem elucidado seus significados. Sobre a definição de “multiculturalismo”: “Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 52).

O termo “intercultural” significa não só a coexistência entre culturas, mas as suas interações (Mae, 2011). Dessa forma, ações que promovam a multiculturalidade e pluriculturalidade abririam portas para a coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço, em contraponto, ações que promovam a interculturalidade proporcionam a relação de reciprocidade entre as culturas. É preciso que na diversidade os diferentes se relacionem, troquem uns com os outros. Sobre o multiculturalismo, Strazzacappa (2006) pondera:

Trabalhar o multiculturalismo não é colocar inúmeras pessoas de países diferentes num mesmo espaço físico. Se fosse só isso, ao passar por aeroportos internacionais vivenciaríamos experiências multiculturais.

Trabalhar o multiculturalismo é propiciar situações de verdadeiras experiências de troca (STRAZZACAPPA, 2006, p.63)

Zygmunt Bauman (2013) critica o multiculturalismo devido a vulgaridade que o termo tem tomado nos últimos tempos. O autor pontua que o multiculturalismo “refuta seu próprio valor teoricamente promulgado de coexistência harmoniosa de culturas” (Bauman, 213, p.45).

De modo consciente ou involuntário, de propósito ou por negligência, essa filosofia apoia tendências separatistas e, portanto, antagônicas, tornando assim ainda mais difícil qualquer tentativa de estabelecer seriamente um diálogo multicultural – a única atividade que poderia reduzir ou superar de todo a fragilidade atualmente crônica dos poderes convocados a concretizar a mudança social. (BAUMAN, 2013, p. 45)

Dessa forma, o autor sugere que, apesar dos pressupostos do multiculturalismo de respeitar a diversidade e mediar os problemas consequentes da mesma, esse se tornou também uma defesa/máscara capitalista para a reprodução das desigualdades, uma vez que a diferença passou a ser valorizada. Essa contradição do termo é melhor explicada pelo autor no trecho a seguir:

A nova indiferença a diferença apresenta-se, em teoria, como uma aprovação do “pluralismo cultural”. A prática política construída e apoiada por essa teoria é definida pelo termo “multiculturalismo”. Ela é aparentemente inspirada pelo postulado da tolerância liberal e do apoio aos direitos das comunidades à independência e à aceitação pública das identidades que escolheram (ou herdaram). Na realidade, contudo, o multiculturalismo age como uma força socialmente conservadora. Seu empreendimento é a transformação da desigualdade social, fenômeno cuja aprovação geral é altamente improvável, sob o disfarce da “diversidade cultural”, ou seja, um fenômeno merecedor do respeito universal e do cultivo cuidadoso. Com esse artifício linguístico, a feira moral da pobreza se transforma magicamente, como que pelo toque de uma varinha de condão, no apelo estético da diversidade cultural. (BAUMAN, 2013, p. 46)

O contraponto dado por Bauman (2013) em relação às questões de diversidade e multiculturalismo, nos faz perceber as minúcias e complexidades geradas a partir de um termo. É preciso que não olhemos somente de maneira fantasiosa e utópica a essas palavras, elas não têm poderes mágicos. Reconheço que este assunto deve ser amplamente tratado e discutido, entretanto, acredito que o pouco do que aqui foi abordado, auxilia-nos a prosseguirmos o texto de forma mais reflexiva e crítica.

A Pluralidade Cultural é um dos tópicos propostos pelos PCNs nos Temas Transversais, entretanto, Ana Mae Barbosa (2011) considera que o termo interculturalidade seria o mais indicado, já que o termo “significa a interação entre diferentes culturas” (MAE, 2011, p.19). Ainda sobre a interculturalidade, Mae defende:

Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. (MAE, 2011, p. 19)

Na apresentação do tópico *Pluralidade Cultural* dos Temas Transversais, é abordada a diversidade étnica e cultural do Brasil em contraste com as relações de discriminação e exclusão social existentes ao longo da nossa história. Essas relações seriam barreiras para que muitos dos brasileiros pudessem viver sua cidadania de maneira desejável. A parte do documento que versa sobre Pluralidade Cultural traz em pauta a discussão sobre as heranças culturais presentes na sociedade brasileira e reflexões que favoreçam a formação de novas maneiras de se pensar, possibilitando a superação dessas relações de discriminação a partir da valorização das diferenças culturais vigentes. A respeito da realidade da desigualdade socioeconômica brasileira, o documento critica também as relações de discriminação social. Sobre diversidade e Pluralidade Cultural:

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser

humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas do ser humano. (BRASIL, 1998, p. 19)

Relativamente ao intenso período de dominação cultural vivido no Brasil em sua história e dos resquícios de uma educação de elite, aspectos discutidos no capítulo anterior, observa-se na parte do documento sobre Pluralidade Cultural:

Ambas, desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar exclusão social: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público pressuposto da democracia. Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações. (BRASIL, 1998, vol. 10.1 p. 20)

Na Justificativa do documento sobre Pluralidade Cultural, a questão dos estereótipos construídos na sociedade brasileira é abordada. É apontada a contradição de sermos um país com clara diversidade, heterogeneidade e, mesmo assim, prevalecer estereótipos quanto a grupos étnicos, raciais e sociais. Para essa condição, no documento é descrito que “o Brasil desconhece a si mesmo” (BRASIL, vol. 10.1, p.20). A imagem de um país homogêneo fez com que temas como os do preconceito e da discriminação étnica e racial fossem mascarados e pouco enfrentados pela população. O que ainda se observa são manifestações de preconceito e discriminação étnica e racial até mesmo na escola, entre toda a comunidade escolar: professores, alunos e/ou funcionários. Sobre esse retrato do preconceito nas escolas:

Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos

ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (BRASIL, 1998, vol. 10.1 p. 20)

Por mais que a discriminação racial seja crime, assim como consta na Constituição Federal de 1988, percebe-se que se faz necessário, para contribuir na superação da discriminação, o investimento na educação para tratar esse tema de forma a desenvolver uma sociedade justa, democrática. Para tanto é de suma importância “[...] estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira.” (BRASIL, 1998, vol.10.1, p.20). É preciso reconhecer a diversidade cultural e refletir sobre ela.

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (BRASIL, 1998, vol. 10.1 p. 21)

No documento se ressalta a necessidade de reconhecer a complexidade das questões sociais, culturais e étnicas. Para além do reconhecimento é preciso que as escolas desenvolvam estratégias para trabalhar essas questões, questões essas que “[...] vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento.” (Brasil, 1998, vol.10.1, p.22). Uma interessante ação para que isso aconteça seria o investimento na formação inicial e continuada dos professores, de forma que os mesmos estejam atualizados nas discussões e reflexões acerca da Pluralidade Cultural.

O campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural é compreendido nos PCNs como constituído a partir de uma relação de interdisciplinaridade entre as

seguintes áreas de conhecimento: História e Geografia, Antropologia, Linguística, Sociologia e Psicologia. Neste trabalho serão evidenciadas as explicações do documento acerca das áreas de Antropologia, Sociologia e Linguagens, uma vez que se propõe as relações entre a área da Arte - Dança e os Estudos Culturais.

Para a Sociologia reconhece-se a importância da área para discutir questões étnicas, culturais e regionais sem que se reduza a uma discussão de classes sociais, mas que considere outras complexidades da realidade social. Quanto as diferenças culturais:

A desatenção à questão da diferença cultural tem sido instrumento que reforça e mantém a desigualdade social, levando a escola a atuar, frequentemente, como mera transmissora de ideologias. Por outro lado, a injustiça socioeconômica se apoia em preconceitos e discriminações de caráter etnocultural de tal forma que, muitas vezes, não é possível saber se a discriminação vem pelo fato étnico, pelo socioeconômico, ou por ambos. (BRASIL, 1998, vol. 10.1 p. 33)

Sobre os conhecimentos antropológicos, o documento evidencia a cultura e suas concepções. No estudo das alteridades comprehende-se que cada cultura possui sua lógica, suas características e sua história. Acredita-se, portanto, que não se deve hierarquizar as culturas, isto é, classificá-las de forma que uma fique em detrimento da outra. Assim como visto no capítulo anterior, essa visão do estudo das alteridades seria contrária à noção evolucionista de cultura. No documento também se ressalta o caráter dinâmico da cultura, a sua constante transformação. Além disso, se pontua que o termo cultura usado no documento não pretende se referir à concepção de cultura relacionada ao saber, às boas maneiras.

No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existindo homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou (BRASIL, 1998, vol. 10.1 p. 33 - 34)

Baseado na leitura do trecho acima é possível compreender que o ser humano, portanto, se constrói a partir da cultura da qual faz parte, sendo essa uma construção contínua. A cultura, portanto, não seria algo inato, mas construído. “A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatizava, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade.” (BRASIL, 1998, vol.10.1. p.34).

A área de Linguagens e representações é também parte dos fundamentos para as teorias de Pluralidade Cultural. Segundo o documento, trabalhar diversas formas de linguagem, que ultrapassem a verbal, possibilita “[...] o entendimento da importância de diferentes códigos linguísticos, de diferentes manifestações culturais, e sua compreensão no campo educacional, como fator de integração e expressão do aluno, respeitando suas origens.” (BRASIL, 1998, vol.10.1, p.35). A área da Arte como parte da grande área de Linguagens dos PCNs é, portanto, considerada crucial para o conhecimento e reflexão da diversidade existente no Brasil.

A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. (BRASIL, 1998, vol. 10.1 p. 35 - 36)

Sobre a relação entre Arte e questões sociais nos PCNs encontra-se que “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais” (BRASIL, 1997, Livro 6 p.19). Na parte do documento referente à Dança, afirma-se a importância do seu ensino contextualizado e do seu entendimento como uma manifestação da cultura: “Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.” (BRASIL, Livro 6, p.52).

Após a consideração de alguns aspectos dos PCNs – Temas transversais, nota-se o quanto pungente são as discussões acerca da diversidade, em especial quanto ao histórico que vivemos de preconceito e discriminação em nosso país. Apesar de o

documento enfatizar as questões étnicas e socioeconômicas, não podemos negar outras questões presentes na diversidade como as questões de gênero, religião, idade, entre outras. Richter (2011), contextualiza que o conceito de multiculturalismo – que depois suscita discussões de outros conceitos, como os de pluralidade e interculturalidade - chega ao Brasil pela influência da Europa e dos Estados Unidos, que debatiam fortemente esse assunto. Esses debates tinham como principal foco os conflitos étnicos desses países, que recebem continuamente imigrantes de diversas partes do mundo. É devida essa conjuntura que o multiculturalismo, a educação multicultural e suas demais variantes muitas vezes estão focados nas discussões étnicas. Entretanto, vários estudiosos vêm estudando esses conceitos em uma leitura mais ampla. É preciso considerar que a realidade brasileira é distinta da realidade desses países e precisamos nos aprofundar em suas necessidades e particularidades.

A existência dos Temas Transversais como proposta norteadora das demais áreas de conhecimento na educação brasileira pode ser considerada uma importante questão para trazer em pauta a diversidade e suas questões. Sobre propostas de educação multicultural e seu cunho político, Richter pontua:

[...] a educação multicultural não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla que objetiva promover a igualdade por intermédio da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema. (RITCHTER, 2011, p. 88)

Finalizo este capítulo com um trecho dos PCNs cujo subtítulo é: Ensinar Pluralidade cultural ou viver Pluralidade Cultural?

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se, aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. (BRASIL, 1998, vol. 10.1 p. 42)

Não podemos nos esquecer que a diversidade faz parte do nosso cotidiano, e que, portanto, é preciso nos ater na articulação entre aquilo que se estuda e aquilo que se vive, entendendo que isso deve ser cada vez mais forte.

3.2 A DANÇA NOS PCNs

Em 1996 a Arte passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica no Brasil, conforme a Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O Projeto de Lei (PL) 7032/2010 prevê a obrigatoriedade das quatro áreas da Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), todavia esse ainda não foi aprovado. Apesar disso, a Dança em 1997 foi incluída nos PCNs como componente da grande área Arte.

Na parte destinada à Arte nos PCNs (1^a a 4^a série), discorre-se sobre a importância de entendê-la como uma forma de manifestação cultural. Pontua-se que estudar a Arte relacionada à sociedade e à cultura é uma maneira de perceber o mundo em que vivemos. Sobre as relações entre arte, cultura e sociedade:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1998, p. 19)

A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. (BRASIL, 1998, p. 19)

Na apresentação do componente Dança da área da Arte nos PCNs (de 1^a a 4^a série) encontra-se:

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem. (BRASIL, 1998, p. 49)

Propondo uma ruptura da visão tradicional de separação entre corpo e mente, no documento se ressalta a importância de se valorizar o corpo, compreendendo-o e investigando-o. A dança, segundo os PCNs:

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exerce a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. (BRASIL, 1998, p. 49)

No documento é salientada a importância do ensino de Arte, e de seus componentes, articular o fazer artístico, a fruição e a contextualização. Investir na fruição, por exemplo, “é também uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas” (BRASIL, 1998, p.50). Alguns dos objetivos elencados à Dança são: “observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso”; “improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados”; “reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança”; “reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um”; “contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura” (BRASIL, 1998, p. 51-52).

A parte destinada a Arte nos PCNs (terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental) versa sobre como esse pode ser um interessante campo para se trabalhar

os *Temas Transversais*, pois “as manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos [...]” (BRASIL, 1998, p.37).

Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Nesse sentido, podem contribuir para a contextualização dos Temas Transversais, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte. (BRASIL, 1998, p. 37)

Quanto ao tópico da Pluralidade Cultural dos *Temas Transversais*, o documento pontua que esse aspecto deve ser tratado com relevância no ensino da Arte, uma vez que contribui para que o aluno reconheça e respeite a diversidade presente na arte e na vida como um todo. O documento declara que dentro da sala de aula a pluriculturalidade cultural está presente e pode ser notada pelos aspectos étnicos, de gênero, de idade, religião, classe social, entre outros (BRASIL, 1998). Sobre o estudo pluriculturalista:

O estudo pluriculturalista considera como os diversos grupos culturais encontram um lugar para arte em suas vidas, entendendo que tais grupos podem ter necessidades e conceitos de arte distintos. O sentido pluriculturalista amplia a discussão sobre a função da arte e o papel do artista em diferentes culturas, assim como o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade. Essas discussões podem contribuir para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento de diferenças. (BRASIL, 1998, p. 42)

Alguns dos objetivos elencados para o pluriculturalismo na perspectiva da Arte são:

[...] promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade

étnica e cultural em arte e em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem [...] (BRASIL, 1998, p. 42)

Na parte do documento destinada especificamente à Dança, ainda se discorre sobre a importância de se articular esse conhecimento às questões da sociedade e que, feito dessa forma, a Dança contribui para a formação de sujeitos que refletem sobre seus contextos.

Encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática. (BRASIL, 1998, p. 71)

Os aspectos aqui elencados sobre a Dança nos PCNs revela que esse campo de conhecimento está intimamente relacionado aos aspectos sociais e culturais da humanidade. Proporcionar um ensino contextualizado em Dança, segundo os documentos, é essencial para a formação de cidadãos ativos e reflexivos. No próximo capítulo algumas especificidades do ensino-aprendizagem em Dança serão melhor abordadas, bem como a importância direcionada às relações entre Dança e sociedade.

4. ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – RELAÇÕES ENTRE DANÇA E SOCIEDADE

A partir do século XXI, vários autores, preocupados com a inserção da Dança na escola, se debruçaram nas questões que consideravam essenciais para um ensino contextualizado que valorize a relação do homem com a sociedade. Isabel Marques, pesquisadora do tema, pedagoga, mestre em Dança e doutora em Educação, autora dos livros “Dançando na Escola” (2012), “Ensino de dança hoje: textos e contextos” (2011) e “Interações: criança, dança e escola” (2012) e um dos marcos teóricos do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, afirma, a partir dos pensamentos de Langveld, que o ser-humano vive no mundo com seu corpo:

Assim como muitos autores contemporâneos (Foucault, 1991; Johnson, 1983; Bordo 1993 etc.), Langveld coloca em pauta novamente o conceito de corpo social, de corpo partilhado, de corpo não dissociado do mundo em que vivemos – de corpos que vivem em sociedade atravessados e necessariamente inter-relacionados a suas dinâmicas cotidianas. (MARQUES, 2011, p.31-32)

Tomando esse entendimento de corpo e também se baseando na proposta artístico-pedagógica para o ensino de Arte de Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular, Isabel Marques propõe a Dança no Contexto, uma proposta para o ensino-aprendizagem de Dança na Educação Básica. Na Abordagem Triangular, Ana Mae sugere que o ensino de arte se baseie, de forma não hierarquizada, em três aspectos: o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização. Essa proposta metodológica contribuiu para a afirmação da Arte enquanto área de conhecimento e proposta educativa (MARQUES, 2011). A Dança no Contexto de Marques, também pautada nesses três aspectos da Abordagem Triangular, sugere o estabelecimento de relações entre arte, ensino e sociedade, conectando o estudante à dança e ao mundo.

Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo, este contexto é a

intersecção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos.[...]Nessa proposta, o contexto dos alunos é um dos interlocutores pra fazer-pensar-dança, pois garante a relação entre conhecimento em dança e as relações sóciopolítico-culturais dos mesmos em sociedade. (Marques, 2012, p.35)

Marques ressalta a importância da Dança na escola para um ensino que proporcione “qualidade, compromisso e responsabilidade”. (Marques, 2012, p.5). Para tanto, a autora frisa a necessidade de compreendermos a Dança como componente curricular das escolas a partir da diversidade presente no mundo de hoje. A integração entre Dança e sociedade é fundamental, e para isso é preciso investir na formação do professor de Dança, atentando para que as aulas não se baseiem somente na cópia e reprodução de passos, mas também na promoção da criação, da autoralidade e da valorização da singularidade de cada corpo.

As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social. A dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual (Marques, 2012, p.5)

Ao dizer que a Dança possibilita a integração do “conhecimento corporal ao intelectual”, como visto na citação acima, Marques reconhece como área de conhecimento e ressalta a importância de se compreender o corpo como algo indissociável da mente, assim como de se compreender a teoria indissociável da prática. É com esse corpo que o sujeito vive e percebe o mundo. Favorecendo essa visão de unidade entre corpo e mente, a Dança dá possibilidades ao aluno de se descobrir e enxergar o mundo de maneira crítica e reflexiva.

Marques (2011) pesa que a dança na escola não deve proporcionar um ambiente de alienação diante do mundo. Pelo contrário, é preciso investir na articulação dança-contexto e considerar e valorizar a pluralidade desses contextos existentes em sala de aula. É importante que o professor trabalhe essas realidades presentes e, para a escolha desses contextos. A fim de se trabalhar os conteúdos da área de Dança, a

autora sugere algumas perguntas orientadoras: “a) ele é significativo para os alunos? Partiu do mundo vivido percebido e imaginado por eles?; b) ele possibilita desvelar, revelar, perceber, desconstruir e problematizar a realidade social?; c) ele possibilita desvelar, perceber e trabalhar os imaginários que circulam socialmente?; d) ele gera conhecimentos específicos na área da dança?” (Marques, 2011, p.103)

Acerca da articulação entre Dança e contexto, Isabel Marques (2012) dedica um capítulo do seu livro “Dançando na escola” para refletir sobre os *Temas Transversais* propostos nos PCNs e sua associação com a Dança. Como já visto anteriormente, os *Temas Transversais* propõem a integração de questões sociais a todas as áreas de conhecimento que compõem a Educação Básica. A autora indica diferentes caminhos e abordagens para tratar esses temas na disciplina Dança. Marques salienta:

Acima de tudo, é de vital importância ressaltar que entendo o trabalho com os Temas Transversais não como uma sobreposição aos conteúdos específicos da dança, mas sim uma forma de ampliar sua prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade. (MARQUES, 2012, p.40)

A *Pluralidade Cultural* é um dos temas propostos nos *Temas Transversais*. Sobre esse assunto, Marques acredita que o próprio corpo transparece pluralidade. A partir das características que cada corpo possui no seu modo de viver e movimentar pode-se perceber os “aspectos sociopolítico-culturais nos processos de criação em dança” (Marques, 2012, p.41).

[...] na dança também estão contidas as possibilidades de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos e transformarmos as relações que se estabelecem em nossa sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões. (MARQUES, 2012, p.41)

Marques alerta que é preciso reconhecer a diversidade de corpos presentes em nossa sociedade e nas escolas. Por muitas vezes ao longo da história, alguns estilos de dança privilegiaram determinados tipos de corpos, o que, segundo a autora,

provoca “conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais” (Marques, 2012, p.41). É preciso problematizar essa idealização do corpo. Marques sugere que o professor de Dança realize exercícios de improvisação, apreciação de danças e ensino de repertórios de danças de forma questionadora e reflexiva para que se discuta a presença de determinados ideais de corpo a partir das questões sociais e culturais, como a respeito do período histórico e as crenças e valores vigentes da época. Marques (2012, p.42) pontua: “A compreensão, a experiência e o olhar crítico podem transformar relações e leituras ingênuas que geralmente ocorrem no aprendizado de repertórios de dança.”

Sobre as questões de gênero presentes na dança, Marques diz que na sociedade brasileira esses aspectos ainda são fortes alvos do preconceito sobre a dança. A autora analisa que muitas vezes dançar é associado à “coisas de mulher”. “Estudos relacionados à Antropologia e à Sociologia também indicam a relação corpo-dança como uma relação entre corpo, intuição, emoção e conhecimento indireto.” (Marques, 2012, p.43). Por esse motivo, a autora afirma que a relação entre corpo e dança está fortemente associada à feminilidade, à sensibilidade, características que são intoleráveis por muitos em nossa sociedade ainda machista.

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferença de gênero. (MARQUES, 2012, p.43)

Quanto às questões étnicas relacionadas à dança, Marques sugere que o corpo, devido a suas características físicas, como cor da pele e estrutura óssea, muitas vezes durante a história foi vetado para certas danças. No balé clássico, por exemplo, que tem origem europeia, somente era aceito pessoas brancas. A autora também cita que em alguns grupos afro-brasileiros “[...] por razões mais políticas do que culturais, não aceitam a participação de brancos em seus grupos de dança.” (Marques, 2012, p.44). Tendo em conta esses aspectos, é preciso que se contextualize e se reflita nas

aulas de Dança sobre essas questões, para a construção de uma Dança de/e para todos.

As questões de classes sociais também são alvo de discriminação na Dança. Sobre isso Marques analisa:

Entender porque algumas práticas de dança estão histórica e geograficamente atreladas a esta ou àquela classe social seria um passo importante para compreender os processos sociais existentes em nossa sociedade relacionados às produções artísticas. Sem criar ilusões e/ou gerar conflitos pessoais intransponíveis, dançando poderíamos perceber em nossos corpos que a convivência e a equidade entre classes são necessárias e possíveis, sem deixarmos, contudo, de lutar por uma sociedade mais justa. (MARQUES, 2012, p.46)

Acreditando que a educação através da Arte pode ser um interessante caminho para a problematização da realidade social, política e cultural do sujeito na perspectiva da diversidade, Isabel Marques propõe que o Ensino de Dança aproxime os seus conteúdos específicos dos cotidianos dos sujeitos para possibilitar uma formação crítica e transformadora. A Dança como parte do currículo obrigatório da Educação Básica pode ser mais uma forma do sujeito se compreender como cidadão.

A autora Márcia Strazzacappa no livro “Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da Dança” (2006) discorre sobre o contexto da Dança na formação livre e sobre a Dança enquanto área de conhecimento nas universidades e nas escolas. Strazzacappa constrói a sua discussão acerca da Dança considerando o corpo como parte pertencente a uma sociedade, corpo esse que se desenvolve a partir das lógicas e configurações da cultura a qual pertence. Corpo que é formado e munido de signos, que se transforma continuamente através das trocas com a sociedade. Segundo Strazacappa (2006, p.49): “O corpo assimila conceitos, aprende, assim como os transmite e ensina. O corpo é agente e receptor. Não há corpo neutro.”.

Márcia Strazzacappa entende que o corpo é também memória, carrega consigo uma história passada que o construiu e o constrói. Além de um reflexo do passado, o corpo também é entendido como uma projeção do futuro devido “sua

bagagem genética, seus sonhos, desejos, projetos, etc." (STRAZZACAPPA, 2006, p.45). A autora defende que o corpo não é um mero instrumento, um utensílio humano, mas que o ser humano é o seu corpo. Assim compreendido, podemos observar que a noção de corpo e mente é vista de forma integrada pela autora e que seria impossível desgrudar o corpo de seus signos e, portanto, impossível de se desgrudar a pessoa, o artista, o professor, o estudante de Dança daquilo que ele carrega consigo. Estendo ao dizer que não é possível desarticular a Arte e a Dança da sociedade.

Quanto ao binômio Dança-Educação, Carla Morandi (2006), também autora do livro "Entre a Arte e a docência: a formação do artista da dança", declara que a Dança, inserida como área de conhecimento no currículo escolar, deve propiciar a formação do ser sensível, de um sujeito crítico-reflexivo. Entretanto, considerando a atual conjuntura do ensino da Dança na educação formal, a pesquisadora pontua que ainda há muito que percorrer para a conquista desses objetivos. A tímida e recente presença da Dança nas escolas não respalda de forma consistente as repercussões e reflexos dos modos de fazer que vêm sendo desenvolvidos nesses espaços.

Possivelmente, quando a dança estiver presente em mais escolas, inserida por todas portas e janelas, possamos perceber os reflexos e as implicações das relações estabelecidas entre ela, a educação e a sociedade. (MORANDI, 2006, p.115)

Considerada a integração entre corpo/mente e teoria/prática, a Dança pode ser um interessante contributo para a formação de cidadãos conscientes e ativos, construindo de forma reflexiva diversas relações entre corpo, Dança e sociedade.

O papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar uma transformação contínua da existência, o de mudar referências, o de proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo. (MORANDI, 2006, p.115)

Somado a importância de se assegurar a formação de sujeitos críticos e reflexivos no ensino-aprendizagem em Dança no contexto educacional, Morandi frisa a

atenção que deve ser dada à formação de licenciandos em Dança. A formação desses futuros professores também deve se basear nesses princípios, na valorização das relações humanas, na diversidade e na construção crítica e contextualizada da área em que atua. É interessante perceber a complexidade e os desafios do binômio Dança-Educação, que não se restringe somente aos alunos, mas também aos professores formados e em formação na área, à comunidade escolar e todo seu contexto social, cultural e político.

Débora Barreto (2004), baseada nos conceitos de Paulo Freire (1977), analisa que na história da Educação a escola objetivava a transmissão de conhecimentos consagrados na história, mas, muitas vezes, esses conhecimentos e suas formas de transmissão não eram repensados e reconstruídos de acordo com a lógica e transformação do presente. Essa realidade ainda é vivenciada nos dias de hoje. Não se respeitar a reformulação dos conhecimentos seria, segundo a autora, desrespeitar “a dinâmica cultural do mundo em que vivemos e as necessidades e os desejos pessoais” (Barreto, 2004, p.36).

A partir do entendimento de que a escola deve acompanhar os processos de transformação da sociedade e também compreender que as pessoas se constroem continuamente a partir das suas relações com o mundo, Débora Barreto pontua:

Com base na concepção de que o corpo é o próprio ser humano que sente, pensa e age no mundo percebido, imaginado e vivido, como proposta educacional, pode-se possibilitar a formação de pessoas capazes de exercer a cidadania e de construir o sentido do ato de dançar, buscando a compreensão da estrutura, do “funcionamento”, da expressão, da comunicação e das relações corporais humanas, no mundo em que vivem. Isto a partir de vivências da dança, como expressão artística, na educação formal. (BARRETO, 2004, p.104)

Karenine Porpino (2012) no texto “Dança e currículo” discorre sobre a presença da Dança na escola enquanto componente curricular obrigatório e não só como um conjunto de atividades que muitas vezes tratam a Dança como um simples instrumento. A autora considera a Dança como uma importante manifestação cultural

da humanidade e, por assim ser, se justifica como conteúdo escolar. A Dança é produzida diariamente e dinamicamente por sujeitos parte de uma cultura, sendo, portanto, uma forma de expressão do ser-humano e de produção cultural. Por assim ser, através da Dança e na Dança podemos observar as lógicas construídas da forma de viver de um grupo cultural.

Porpino (2012) elenca que uma das funções da Dança no contexto escolar seria a de dilatar o entendimento acerca das concepções de Dança, isso se daria a partir da própria prática, da apreciação de outras danças, e, então, da reflexão acerca dos seus aspectos sociais e culturais. A autora também frisa a importância de sensibilizar o estudante para que ele se reconheça como produtor dessa manifestação cultural. Além disso, é de extrema importância que o professor valorize e conheça os entendimentos de Dança que os alunos carregam consigo e até mesmo seus repertórios. Porpino reflete sobre a relevância de se buscar conteúdos que dialoguem com as realidades dos alunos e suas experiências e conhecimentos sobre Dança. Sobre a bagagem que cada indivíduo carrega consigo e a educação que acontece além do ambiente escolar. Outra pesquisadora da Dança-Educação, Cáscia Fraude (2003) diz:

Sabemos que procedimentos educativos ocorrem também em situações e espaços diversos do formalmente escolar, vinculados a um saber, historicamente construído, que organiza e legitima um grupo social, independentemente da escola. (FRADE, 2003, p.194)

Compartilhando o entendimento da Dança como importante manifestação cultural da humanidade, Lenira Rengel no livro “Ler a dança com todos os sentidos” diz: “Sabemos que a expressão do corpo por meio da dança tem história e é um documento parte da cultura e da sociedade. ” (Rengel, 2008, p.2). Somado a esse entendimento de dança, Rengel também acredita em indissociabilidade entre teoria e prática e entre corpo e mente.

Como sabemos que o conhecimento se faz com o corpo, é preciso sempre reforçar que a dança no ensino tem o papel de acabar com o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor (Rengel, 2008, p.11)

A partir desses entendimentos, a autora destaca a importância de fazer com que os estudantes reconheçam que todo corpo pode e deve dançar, e que se deve respeitar a diversidade dos corpos. Rengel acredita que para que isso ocorra é preciso que aluno aceite e reconheça suas próprias singularidades.

Afinal, “como abordar a dança na educação formal? Como formar corpos crítico-reflexivos?” (Accioly, 2010, p. 85), essas são algumas das perguntas que guiaram o artigo de Cecília Bastos da Costa Accioly “A dança/educação na construção do sujeito reflexivo-crítico” que aborda diferentes aspectos do binômio Dança-Educação.

Assumindo a Dança enquanto Arte e, portanto, área de conhecimento, Cecília considera essencial a construção do binômio Dança-Educação sem que haja hipervalorização de alguma dessas partes. A Dança por muitas vezes foi e ainda é usada como mero recurso na Educação, para, por exemplo, promover apresentações em festas da família e festas juninas ou, até mesmo, quando usada em projetos sociais para retirar jovens do crime. A Dança pode sim contribuir para essas causas e eventos, todavia, é preciso problematizar esse tipo de espaço que tem sido dado a Dança, afinal, enquanto Arte ela pode e deve ter um fim em si mesma:

É a vivência artística (criativa) que proporciona para o educando a experiência construtiva e transformadora da percepção crítica de si mesmo e sua relação com o outro e com o mundo. (Accioly, 2010, p.93)

Para a formação de um sujeito integral que esteja corporalmente disponível para a resolução de problemas, para o desenvolvimento de uma crítica não construída embasada em pré-conceitos, é preciso entender e viver o corpo como uma totalidade, isto é, o corpo não deve ser somente instrumento (Accioly, 2010, p.93 -94). A autora sugere que devemos construir uma consciência corporal e que precisamos reconhecer

que com o corpo nós aprendemos, sentimos e nos relacionamos com o mundo que nos rodeia.

Proponho a Dança como pressuposto de uma transformação social, constituindo indivíduos de livre opinião e questionadores do sistema, ao invés de reprodutores alheios às suas contribuições para a configuração deste. Por essa razão, proponho uma formação para o sujeito contemporâneo, supondo um meio de disponibilização corporal ativa e, portanto, reflexiva. (ACCIOLY, 2010, p.88)

O papel do professor é algo importante a ser pensado na Educação e, especificamente, na Dança. Cecília Bastos, baseada em Paulo Freire (1996), acredita que o educador deva propor situações problema para o educando, apresentando e estimulando desafios. Dessa forma, o professor pode mediar o seu trabalho de forma a proporcionar o autoconhecimento do estudante. Quanto mais o sujeito conhece suas possibilidades corporais, mais facilmente ele encontra saídas para um problema, como, por exemplo, em algum jogo de improvisação em Dança. É interessante trazer elementos do contexto dos alunos e valorizar a cultura popular, promovendo assim reflexões e gerar abertura para a contribuição do aluno, que traz consigo imensa bagagem.

Cada pessoa possui singularidades na sua movimentação, entretanto, é preciso dar voz ao indivíduo para que ele reconheça e descubra a sua particular forma de se mover, de dançar, por isso a importância de se promover a autoralidade. É preciso que o sujeito construa sua própria identidade e não que se transforme somente em um reproduutor, uma marionete conduzida por outros (Accioly, 2010, p.87).

Nota-se que as considerações dos autores aqui tratados acerca do ensino-aprendizagem de Dança na Educação Básica valorizam o contexto e suas questões, sua complexidade e diversidade, como elementos essenciais para se trabalhar a educação em Dança para a formação de sujeitos reflexivos sobre a realidade que vivem e como sujeitos ativos nas suas condições de cidadãos.

5. REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE CULTURAL E PÓS-MODERNIDADE A PARTIR DE STUART HALL

Como visto no capítulo anterior, considerar no ensino-aprendizagem em Dança, e a complexidade e a diversidade presentes em nosso contexto histórico é essencial para a formação de sujeitos reflexivos diante da realidade que vivem e ativos nas suas condições de cidadãos. Por conseguinte, pesquisar a contemporaneidade e suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais mostra-se extremamente importante para que essa articulação entre Dança e sociedade aconteça. Para pensar e refletir sobre o mundo de hoje e os sujeitos que nele vivem, trago nesta pesquisa uma proposição de diálogo com o autor Stuart Hall (2015) e seu trabalho de investigação sobre as questões de Identidade Cultural na pós-modernidade.

Stuart Hall nasceu na Jamaica em 1932. Considerado um dos percussores dos Estudos Culturais participou da fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) em 1964 na Universidade de Birmingham. Foi nessa época que ele encontrou o termo “Estudos Culturais” para representar uma forma de se pensar a cultura (Hall, 2003). Os Estudos Culturais ocupam um cenário na história marcado por rupturas de paradigmas, pelo desenvolvimento de novas correntes de pensamento e, neste caso em específico, do desdobramento de pesquisas que articulam pensamento e realidade histórica de maneira complexa. Surgido aproximadamente nos anos de 1950, esse campo de conhecimento procura refletir sobre cultura e sociedade “num único e mesmo movimento” (Hall, 2003, p.132). No primeiro capítulo deste trabalho, “Breve histórico sobre educação e cultura no Brasil”, algumas dimensões acerca das concepções de cultura foram discutidas, sobre a vastidão desse tema nos Estudos Culturais, Hall (2003) explana:

O fato é que nenhuma definição única e não problemática de cultura se encontra aqui. O conceito continua complexo – um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara. (Hall, 2003, p.134)

Para reflexão acerca do contexto da atualidade, propõe-se o diálogo com o Stuart Hall (2015) sobre sua análise das Identidades Culturais na Pós-modernidade. É importante reconhecer o uso do termo Pós-modernidade pelo autor em contraste com o termo contemporaneidade. É possível conferir uma proximidade entre os dois conceitos ao considerar alguns aspectos centrais dos mesmos, por exemplo, por ambos se enquadrarem no período do final do século XX até os dias de hoje, por aludirem que este período é marcado pela diversidade, pela velocidade, efemeridade e incerteza causados e, principalmente, pela intensificação dos processos de globalização. Sabendo que estes dois conceitos poderão se cruzar na pesquisa, uma vez que se busca dialogar com referenciais que não necessariamente usam o mesmo termo, será considerado os aspectos citados anteriormente como centrais para o entendimento.

Stuart Hall em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” explora as questões da identidade na história da humanidade desde o movimento Iluminista até a pós-modernidade, valorizando, principalmente, a análise de uma possível “crise de identidade” do sujeito pós-moderno.

Para aqueles teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma: um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. (HALL, 2015, p.10)

Segundo o autor, o fator que melhor pode definir as sociedades modernas é a mudança, que age de forma rápida, constante e permanente. Essas mudanças são

favorecidas pelos processos de globalização, nos quais o mundo, que cada vez mais dilui suas fronteiras, se interconecta através de uma forte supressão de espaço-tempo fazendo com que uma enorme onda de transformação social se alastre. Apoiado também no caráter de mudança da modernidade, Bauman (2013) se refere a esse período como “modernidade líquida”.

Uso aqui a expressão “modernidade líquida” para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade” ou “hipermodernidade”. O que torna “líquida” a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é sua “modernização” compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. (BAUMAN, 2013, p.16)

Hall, baseando-se em Laclau (1990), nos indica que a sociedade moderna, devido a suas características, possui um centro deslocado, isto é, não há um centro único e organizador da sociedade, mas sim uma “pluralidade de centros de poder”. Um sujeito pós-moderno, dependendo do contexto em que se insere, pode assumir várias identidades, a exemplo de identidade de gênero, identidade política, profissional, étnica, entre outras.

Hall pontua que “a questão da “identidade” está sendo extensamente discutida na teoria social” (HALL, 2015, p.9) e que, por ainda ser bastante questionada e dividir na comunidade sociológica diferentes opiniões acerca do assunto, as ideias que desenvolveu em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” podem ainda ser reconsideradas e reformuladas.

O próprio conceito com o qual estamos lidando – identidade - é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser posto a prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL, 2015, p.9 - 10)

Hall (2003) problematiza que para definir uma identidade cultural é preciso estabelecer limites, isto é, precisa-se definir “o que são em relação ao que não são” (HALL, 2003, p.85). A identidade seria construída, portanto, a partir de semelhanças e diferenças: Eu sei que “eu” sou em relação com “o outro” (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser” (HALL, 2015, p.24). Baseado em Laclau (1996), Hall analisa que não é possível definir uma identidade sem que a compreenda dentro de um contexto. A partir de Foucault (1989), Hall versa que: “Toda identidade é fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é um “efeito de poder”. (HALL, 2003, p.85)

Bauman (2012) explica as duas compreensões dos processos identificatórios definidos por Stuart Hall, a “naturalista” e a “discursiva”. A compreensão naturalista de identidade se refere a processos de identificação construídos a partir da noção de origem, de um ponto comum compartilhado com um grupo cultural, com algum ideal ou com outra pessoa. A compreensão discursiva, por sua vez, se refere a identificação através da construção contínua, algo que está sempre se reformulando (Bauman, 2012). Segundo Bauman, “A segunda compreensão consegue apreender o verdadeiro caráter dos processos de identidade contemporâneos” (BAUMAN, 2012, p.66)

Hall (2015) explora os conceitos de identidade a partir de três definições que são nomeadas da seguinte forma: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. As três distintas concepções de identidade sugeridas por Stuart Hall ajudam-nos a compreender o porquê de uma dita identidade fragmentada conferida ao sujeito pós-moderno. O contexto social, cultural e político são fatores cruciais para a forma como um sujeito se identifica.

O sujeito do Iluminismo possuía uma concepção de identidade em que o ser humano era o centro de tudo, visto como um ser unificado, possuindo das “capacidades de razão, de consciência e de ação” (Hall, 2015, p.10). A identidade do sujeito do Iluminismo era percebida como algo contínuo, sem bruscas inconstâncias, a partir de um entendimento essencialista de identidade, como se essa fosse algo inato, presente em nossas vidas desde o nascimento. Hall considera que essa concepção de

identidade do sujeito do Iluminismo seria bastante individualista: “o centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2015, p.11).

O sujeito sociológico, por sua vez, possui uma concepção distinta do sujeito do Iluminismo, principalmente devido a complexidade que estava sendo desenvolvida no mundo moderno. Essa complexidade trouxe uma noção de que o núcleo interior do sujeito não era autossuficiente e que sua identidade seria formada também a partir das relações com o outro, o que contribui na sua formação de “[os] valores, [os] sentidos e [os] símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (Hall, 2015, p.11). A identidade para o sujeito sociológico se dava através de um diálogo entre o mundo pessoal e o mundo público. Baseado em Mead e Cooley, Hall versa sobre o sujeito sociológico:

A identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2015, p.11)

O sujeito pós-moderno deixa de possuir uma noção de identidade unificada para uma identidade fragmentada, ou seja, ele não é composto somente de uma identidade, mas de várias. As identidades são constantemente formadas e transformadas consoante das diversas faces e complexidades da pós-modernidade. Segundo o autor, essas numerosas identidades que o sujeito pós-moderno assume seriam, muitas vezes, “contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2015, p.11). Essa noção de identidade do sujeito pós-moderno contradiz um entendimento essencialista de identidade.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, p.12)

Hall relaciona a desconstrução dessa noção de identidade unificada com os estudos de autores da área da Psicologia sobre o inconsciente no século XX, como Freud e Lacan. De acordo com a teoria de Freud, as nossas “identidades”, “sexualidade” e “estrutura de nossos desejos” seriam construídas a partir de “processos psíquicos e simbólicos do inconsciente” (HALL, 2015, p.23). A lógica do inconsciente seria distinta daquela associada ao sujeito do Iluminismo, marcada pela razão e por um entendimento fixo de identidade. Hall também associa essa noção unificada de identidade com os pensamentos de Descartes, que valoriza a mente e o pensamento. Hall exemplifica essa ideia de “sujeito cartesiano” com a famosa frase de Descartes: “Penso, logo existo”. Ainda segundo Hall, Jacques Lacan interpreta as teorias de Freud sobre a construção da imagem do “eu” como algo inteiro e unificado a partir da aprendizagem que a criança faz gradualmente no seu desenvolvimento, na sua relação com os signos do seu grupo cultural. A criança vai se construindo como uma pessoa inteira ao imaginar a si mesma e se imaginar através do olhar do outro. Essa “fantasia de si mesmo como uma “pessoa” unificada” (HALL, 2015, p.24) é construída ao longo do tempo apesar de internamente o sujeito permanecer dividido.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em “processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do “eu” masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2015, p.12)

Sobre as identidades contraditórias presentes no sujeito pós-moderno, Hall sugere que elas propiciam um “jogo de identidades” no cotidiano. Por exemplo, para uma mesma situação, um sujeito pode reagir de diferentes formas, suas respostas podem ser baseadas quanto a sua identidade nacional, étnica, sexual, de gênero ou religiosa. Para uma mesma pergunta, várias respostas. Para uma mesma pessoa, várias identidades contraditórias. Ao ouvir funk, por exemplo, uma pessoa pode criticar

a mídia e a reprodução global de músicas que desvalorizam a mulher, entretanto, essa mesma pessoa dança e escuta o funk em uma festa como uma forma de valorização da cultura popular, que por muitas vezes é considerada inferior.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*. (Hall, 2015, p.16)

As questões de identidade são fortemente influenciadas pelos processos de globalização, esses processos estão intimamente relacionados ao caráter de mudança na pós-modernidade. Com o desenvolvimento tecnológico e de comunicação, o mundo está cada vez mais em interação e essa interconexão entre culturas resulta em transformações sociais e culturais, o que reconfigura as lógicas das sociedades.

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele [Laclau], são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos (Hall, 2015, p.14)

Hall ao comparar as definições e reflexões acerca da modernidade tardia de alguns teóricos como Giddens (1990), Laclau (1990) e Harvey (1989) observa que apesar das diferenças, aspectos como “ruptura”, “fragmentação” e “deslocamento” são salientados. Segundo Hall: “devemos ter isso em mente quando discutirmos o impacto da mudança contemporânea conhecida como “globalização”” (Hall, 2015, p.14).

A globalização, segundo Hall (2003), “não é algo novo”, desde a época da colonização europeia esse processo se desenvolve. Entretanto, a partir dos anos 1970 a globalização tem sido acentuada e tem “assumido novas formas.”

A globalização contemporânea é associada ao surgimento de novos mercados financeiros desregulamentados, ao capital global e aos fluxos de moeda grandes o suficiente para desestabilizar as economias médias, às formas transnacionais de produção e consumo, ao crescimento exponencial de novas indústrias culturais impulsionado pelas tecnologias de informação [...] (Hall, 2003, p.58)

Uma importante característica da globalização citada por Hall seria a supressão do espaço-tempo, em que “tempo”, “espaço”, “histórias” e “mercados” são combinados a partir da nova configuração global (Hall, 2003). Essa supressão do espaço-tempo pode ser exemplificada das seguintes formas: neste instante um brasileiro pode se comunicar com facilidade com alguém do Japão, um americano caminha até a esquina e decide se almoçará em um restaurante mexicano ou francês, milhares de pessoas assistem a mesma série na TV e vestem a mesma marca de roupa, e para um brasileiro de Belo Horizonte chegar a Portugal basta enfrentar somente 9 horas em um avião. Esses são alguns possíveis exemplos para compreendermos o quanto o tempo e o espaço têm sido relativizados com os processos de globalização.

Hall (2015) reflete sobre as identidades nacionais e suas relações com os processos de globalização. O autor pontua que as culturas nacionais são construídas através de símbolos e representações. Para Hall:

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (Hall, 2015, p.31)

Segundo Hall, a identidade nacional não é algo inato, porém pensamos que essa faça parte da nossa natureza essencial. As identidades nacionais seriam formadas e transformadas no interior da representação, dos símbolos. As identidades de uma

cultura nacional são construídas, e essas identidades organizam e influenciam as ações e a identificação de si mesmo dentro de uma nação. Essas construções se dão através de histórias que são contadas sobre a nação, memórias que interligam o passado e o presente dela, imagens que são feitas sobre ela, entre outros. Para discorrer sobre “comunidade imaginada”, Hall (2015) fala sobre suas características, algumas delas, a saber: 1) Narrativas que promovam histórias, imagens, “panoramas” e “cenários da nação”, além de eventos históricos, símbolos e “rituais nacionais” que representam as experiências partilhadas, os triunfos, as perdas e desastres; 2) A enfatização na origem da nação, da sua “continuidade”, tradição e “intemporalidade”; 3) A “invenção da tradição”: invenção de práticas, rituais que busquem incluir determinados valores e normas de comportamentos através da repetição; 4) O “mito fundacional”, a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional; 5) A ideia de um povo puro, não miscigenado (HALL, 2015). Sobre a compreensão de culturas nacionais como unificadas, Hall pontua:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do “eu inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas*. (HALL, 2015, p.36)

As representações das culturas nacionais como uma expressão de um povo puro e único fazem com que as compreendamos como unificadas, entretanto, no mundo moderno essa ideia passa a ser desmistificada. Encontrar uma nação que seja formada por apenas uma cultura é praticamente impossível. Para Hall (2015, p.36), “As nações modernas são, todas, híbridas culturais.”

Uma das fortes influências dos processos de globalização nas identidades nacionais na pós-modernidade se refere a compressão espaço-tempo. Para melhor definição dessa característica Hall (2015) explica:

[...] a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. (HALL, 2015, p.40)

Hall analisa o tempo e o espaço afirmando que eles “são também as coordenadas de todos os sistemas de representação” (Hall, 2015, p.40). O autor cita, para exemplificar, a escrita, a pintura, a fotografia e as demais simbolizações da arte. Dependendo do contexto, as configurações entre espaço e tempo são diferentes. Baseado em Harvey (1989), Hall relaciona as configurações de espaço-tempo no Iluminismo e nos movimentos modernistas. No Iluminismo essas relações seriam baseadas pela “ordem”, “simetria” e “equilíbrio”, enquanto no Modernismo do final do século XIX e início do XX, as coordenadas de espaço-tempo seriam fragmentadas. Hall exemplifica que nas pinturas do século XVIII os sujeitos eram representados a partir do cuidado e precisão com as formas. Todavia, essa representação de identidade cultural se diferencia bastante, por exemplo, das pinturas cubistas de Picasso, em que os sujeitos são representados de forma fragmentada, fraturada. “Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (Hall, 2015, p.46). As imagens abaixo exemplificam o contraste existente entre esses dois períodos históricos.

Figura 1 – *Academicians of The Royal Academy*, de Johann Joseph Zoffany



Fonte: Artsy.com³

Figura 2: *Weeping Woman*, Pablo Picasso



Fonte: Página ablankcanvasthought⁴

³ Disponível em: <<https://www.artsy.net/artwork/johann-joseph-zoffany-academicians-of-the-royal-academy>>. Acesso em 29/11/2015.

⁴ Disponível em: <<https://ablankcanvasthought.wordpress.com/2012/01/26/292/>>. Acesso em 29/11/15.

Diante da intensificação dos processos de globalização na pós-modernidade, alguns teóricos acreditam que o mundo estaria caminhando para uma homogeneização cultural, para a formação de uma cultura global. Com o desenvolvimento das tecnologias e meios de comunicação, cada vez mais o mundo se interconecta, o que, para Hall, provoca uma diluição das fronteiras e das culturas nacionais para o desenvolvimento de uma cultura global.

À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, mais difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2015, p.42)

Hall analisa que nessas discussões acerca de uma homogeneização cultural está em jogo as relações entre o “global” e o “local” na formação das identidades. Para Hall (2015, p.45), “A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles que estão convencidos de que a globalização ameaça solapar as identidades e a “unidade” das culturas nacionais”. De acordo com o autor, essa ideia de homogeneização cultural seria exagerada e simplista. O autor analisa alguns efeitos contraditórios dos processos de globalização, pois ao mesmo tempo em que o mundo caminha para um processo de homogeneização e de valorização do “global”, “há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade”. (Hall, 2015, p.45). Assim sendo:

Parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”. (HALL, 2015, p.45)

Hall afirma que apesar da globalização passar a impressão de ser algo que atinge o mundo inteiro de forma democrática, essa não é uma completa verdade. O

autor aborda a existência de uma “geometria do poder”⁵ da globalização. O controle daquilo que circula globalmente não está na mão de todos, pelo contrário. Hall sugere que esse desequilíbrio nos fluxos da globalização revela “relações desiguais de poder cultural entre o “Ocidente” e o “resto””. (Hall, 2015, p.47). Sobre a influência da globalização na formação das identidades na pós-modernidade, Hall pontua:

Como conclusão provisória, parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e redescobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, consequentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (segundo Homi Bhabha) chama de “tradução”. (HALL, 2015, p.51)

Apesar da globalização promover uma intensa comunicação entre culturas, gerando culturas híbridas ao redor do mundo, as formas como cada nação, país, grupo cultural comprehende, transforma e se apropria da cultura que chega até eles são distintas. Por mais que alguém de Taiwan e da Argentina vista a mesma calça jeans, a forma como cada uma dessas pessoas se apropria daquela roupa será diferente, pois as construções culturais e simbólicas são também distintas. Assim sendo, a globalização proporciona, de acordo com Hall, diferentes traduções de uma tradição. A “tradução da tradição”, termo utilizados por vários autores dos Estudos Culturais,

⁵ A “geometria do poder” é um conceito desenvolvido por Doreen Massey (1991) e pode ser melhor entendido com a seguinte citação: “... eu quero fazer um simples ponto aqui sobre o que se poderia chamar *geometria do poder*, a geometria do poder da compressão espaço-tempo. Diferentes indivíduos e grupos sociais passam a ocupar posições distintas em relação a esses fluxos e interconexões. Este ponto não diz respeito apenas a questão de quem se move ou não, apesar deste ser um elemento importante; diz respeito ao poder *em relação* aos fluxos e movimentos. Diferentes grupos sociais têm relações distintas com esta mobilidade, de qualquer maneira, diferenciada: algumas pessoas “comandam” mais que outras, algumas iniciam fluxos e movimentos, outras não; algumas sofrem seus impactos mais que outras, algumas são efetivamente aprisionadas.” (Massey, 1991, p.25-26 *apud* Hall, 2015, p. 45-46).

consiste, portanto, em um argumento que contraria a ideia de homogeneização cultural no mundo.

Pensar a maneira como um sujeito se identifica no mundo, revela a complexidade do seu contexto, nos seus aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos, entre outros. Hall analisa a identidade do sujeito na pós-modernidade e, a partir dessa análise, comprehende as amplas configurações e reconfigurações culturais que a pós-modernidade enfrenta, principalmente devido a supressão do espaço-tempo gerada pela intensificação dos processos de globalização. Hall ajuda-nos a compreender a complexidade do nosso tempo e como essa complexidade tem interferido na forma como comprehendemos e vivemos o mundo. A partir desse estudo, podemos refletir sobre os dias de hoje e buscarmos caminhos para ações que comprehendam a diversidade cultural existente em nosso planeta e, consequentemente, na Dança que fazemos.

6. ENTRE O ENSINO DA DANÇA E AS QUESTÕES DE IDENTIDADE CULTURAL

É importante nos ater ao fato de que os processos que vivemos na pós-modernidade, entre eles a supressão de espaço-tempo, a diversidade cultural e as novas configurações de identidade, também se refletem nas escolas e no ensino da Dança nesse contexto. Entender a escola e a sociedade como indissociáveis faz-se portanto fundamental. Reconhecer essa permeabilidade possibilita a interação entre os saberes escolares e os demais saberes, a relação entre o mundo e a escola, assim como apontados nos PCNs e na literatura perscrutada sobre o ensino-aprendizagem em Dança. Marques (2011) diz que devemos reconhecer, aceitar e respeitar a diversidade de configurações corporais que estão presentes na sala de aula. Essa pluralidade corporal perpassa questões relativas aos seus biótipos, gênero, classe sociais, etnias, entre outras.

A partir dos estudos e reflexões desenvolvidas, é possível perceber que palavras carregam consigo uma infinidade de significados e revelam a complexidade da história humana. Nesse trabalho alguns dos termos mais pesquisados foram: “cultura”, “educação”, “dança”, “diversidade”, “identidade”, “pós-modernidade.” Como em uma enorme teia, esses conceitos se esbarram e se entrelaçam de diversas formas, feito sinapses nervosas multidirecionadas. De forma interdependente, esses signos e significações, se transformam continuamente. Assim como consideramos nessa pesquisa a dinamicidade da cultura, consideramos também o caráter dinâmico dos signos, das significações, da sociedade, do ser humano e de suas identidades. Reconhecer que o todo reflete a parte e a parte reflete o todo, talvez seja um interessante caminho para conquistar a transversalidade proposta pelos PCNs para a Educação em Dança no Brasil.

Atrevo-me a eleger um elemento simbólico para a união entre o ensino de Dança, as questões de identidade na pós-modernidade e os demais conceitos aqui trabalhados. Confiro ao corpo esse papel. Para não contradizer as minhas próprias observações sobre a pluralidade de significados que as palavras carregam, delimito aqui, a partir de David Le Breton (2011), o que entendo por corpo nesse contexto: “[...] a condição humana é corporal, [de que] o homem é indiscernível do corpo que lhe dá espessura e sensibilidade de seu ser no mundo” (Le Breton, 2011, p.11). Segundo Le Breton, “A existência do homem é corporal” e “viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna” (Le Breton, 2011, p.7). O corpo seria, a partir dessas ideias, atravessado por aquilo que vive. Ainda segundo o autor “[...] o corpo é um objeto de análise de grande alcance para uma melhor apreensão do presente” (Le Breton, 2011, p.8).

Na sociedade atual, as concepções de corpo ainda são diversas e por muitas vezes associadas a ideias dualistas entre corpo e mente, a uma concepção de corpo enquanto máquina e ao caráter individualista que o homem passou, cada vez mais, a conferir ao seu corpo na modernidade. A compreensão de sermos corpo, ao invés de termos um corpo, é a que aqui confiro como símbolo das relações nesse trabalho discutidas. O próprio corpo se faz a partir dessa cadeia simbólica. A partir do momento

em que compreendermos o corpo dessa forma, talvez a transversalidade, a diversidade, a educação, a cultura e o ensino da dança, sejam melhor compreendidos e valorizados.

O corpo pertence a uma sociedade, a uma cultura, a uma época. O corpo é portador de signos. O corpo assimila conceitos, aprende, assim como os transmite e ensina. O corpo é agente e receptor. Não há corpo neutro. (Strazzacappa, 206, p.49)

Pensar a Dança dentro do contexto escolar é tarefa difícil, não só por ser algo recente dentro da estrutura educacional, mas, principalmente, por ter o corpo enquanto foco do conhecimento. Ao longo da nossa história, a concepção de corpo é vista como distante da concepção de mente e por muitas vezes o corpo é associado a culpa, ao pecado, ao impulso. Eduardo Galeano traz em pauta os diversos entendimentos atribuídos ao corpo no poema “Janela sobre o corpo”:

A Igreja diz:

O corpo é uma culpa

A ciência diz:

O corpo é uma máquina

A publicidade diz:

O corpo é um negócio

O corpo diz:

Eu sou uma festa⁶

⁶ Poema “Janela sobre o corpo” de Eduardo Galeano disponível em: <<http://www.tautonomia.com/2015/01/janela-sobre-o-corpo.html>> acesso em: 01/12/15

Dentro da escola, de forma geral, em uma sala quadrada e fechada, estudantes assentam-se em fileiras, movimentam-se de forma contida, são vigiados por sua postura, punidos por seus erros e têm tempo controlado para realizar atividades. O corpo enfrenta uma supressão do espaço e uma imposição de tempo. Segundo Foucault (2006), o nosso corpo aprende a ser "dócil" desde que nascemos, ao longo da vida somos constantemente vigiados e punidos. Dentro da estrutura capitalista em que vivemos, o corpo é moldado para o trabalho, para a produção.

Accioly (2010) destaca que a dança foi e ainda é, em alguns casos, vista como um reflexo desses pressupostos de controle do espaço e do tempo do corpo. A autora cita como exemplo o balé clássico que, principalmente nos séculos XVII, XVIII e XIX, perpetuava um método de ensino baseado no controle e na disciplina. A perfeição era forte exigência e a relação entre aluno e professor era verticalizada. Sobre a influência dos ideais Iluministas no ensino de dança ainda presentes na contemporaneidade, Marques (2011) observa:

Aparentemente, a prática pedagógica, tanto nas escolas de dança quanto nas escolas básicas, tem se preocupado pouco em rever esta herança iluminista embutida em sua fundamentação filosófica. Seus objetivos educacionais são propostos de forma fragmentada e universalizante, enraizados na supremacia da Razão e da Verdade. Inúmeros autores, entre eles Ana Mae Barbosa e Louis Aranaud Reid, têm apontado que a supremacia da razão iluminista nos bancos escolares, em detrimento da intuição, do corpo, do místico e do mítico, tem excluído a Arte do currículo escolar ou então alijado-a aos cantos recreativos das práticas educacionais. (Marques, 2011, p.57)

Accioly (2010) discorre que, com o surgimento da dança moderna, do contato-improvisação e das técnicas de educação somática, a proposta do ensino da dança passou a ser repensada, inclusive no balé clássico. Passou-se a pensar e a reconhecer o corpo de maneira integral, passou-se a desenvolver métodos de ensino que levam o sujeito a refletir e a compreender sua existência, sua relação com as coisas, com o ambiente. O corpo ganha voz e, portanto, é entendido como algo que não

é fixo, que altera, mas também é alterado a partir das vivências, experiências sensoriais e sociais que vive ao longo do tempo (Accioly, 2010).

Sem desconsiderar a complexidade da História da Dança, mas para contextualizar a discussão acima apresentada, recorto aqui algumas dimensões da formação da Dança moderna e pós-moderna e as rupturas que esses movimentos fizeram com alguns aspectos do balé clássico. Sobre as definições de dança moderna Jack Anderson (1992) pontua:

Uma razão para que a dança moderna seja difícil de definir seria que ela não se trata somente de um sistema ou técnica, mas de uma atitude diante da dança, um ponto de vista que encoraja o individualismo do artista e o desenvolvimento de estilos coreográficos pessoais. (Anderson, 1992, p.165, tradução nossa)⁷

A dança moderna traz o “eu” em foco. A expressão e a emoção passam a ser exploradas pelos artistas. Esse movimento pode ser visto como uma ruptura com os modelos do balé clássico em relação à disciplina, ao controle, ao valor à técnica e a narratividade muitas vezes frequente em seus repertórios. Com a dança moderna, nota-se um rompimento da unicidade e linearidade presente no balé. Rodrigues (2000) analisa as características da arte que antecede a idade Moderna:

[...] na arte pré-moderna a unicidade e a continuidade seriam as características mais marcantes. A harmonia da obra seguia estratégias especificamente definidas de sequência, perspectiva, iluminação, enfim, cânones de uma beleza ordenada e tranquila [...]. (Rodrigues, 2000, p.122)

A despeito da temática, até que poderia suscitar questões importantes, a arte pré-moderna expressava acima de tudo uma insuspeita linearidade

⁷ Versão original em inglês: “One reason modern dance is hard to define is that it is not so much a system or technique as an attitude toward dance, a point of view that encourages artistic individualism and the development of personal choreographic styles.” (Anderson, 1992, p.165).

e consequentemente, a distinção entre as diversas artes mantinha seus limites visíveis. (Rodrigues, 2000, p.122)

O que se pode notar no balé clássico, principalmente entre os séculos XVII e XIX (ver figura 3), é uma aproximação dos ideais Iluministas, como a razão e a lógica. Podemos associar esses entendimentos às noções de identidade do sujeito do iluminismo definido por Hall (2015). Como visto no capítulo anterior, o sujeito do Iluminismo possuía uma concepção de identidade em que o ser-humano era o centro de tudo, visto como um ser unificado, possuindo das “capacidades de razão, de consciência e de ação” (Hall, 2015, p.10)

Figura 3: *The Allemande*, 1760



Fonte: Página [ballet.utah](http://www.ballet.utah.edu/ballet4410/chapter6.html)⁸

Com o movimento da dança moderna, as particularidades, fraquezas e sofrimento do indivíduo passam a ser explorados em cena. A narratividade não é regra, não há necessariamente uma ordem lógica. É importante não nos esquecer que o movimento se inicia no século XX, época em que o mundo vive grandes transformações quanto as consequências da urbanização, da globalização. Como aponta Rodrigues:

⁸ Disponível em: <<http://www.ballet.utah.edu/ballet4410/chapter6.html>>. Acesso em 29/11/15

A fragmentação, a justaposição de elementos, a quebra de perspectiva são elementos que substituem a quebra plácida da arte pré-moderna, havendo no estabelecimento dessas verdades uma intensa crítica ao movimento que a antecede. (Rodrigues, 2000, p.122)

Para esse movimento é possível notar um entendimento essencialista da identidade, em que há algo em cada um que o diferencia dos outros: a sua essência. Muitos artistas da dança moderna se inspiraram na natureza, como Isadora Duncan, o que pode revelar uma busca por aquilo que seja natural do “eu”, à alma, a busca por aquilo que é essencial à existência.

Sobre a desconstrução da unicidade presente na Dança no século XX, Rodrigues (2000, p.122), ao parafrasear Gitlin, versa: “No modernismo, podemos dizer que essa unicidade começa a fragmentar-se e uma nova perspectiva criativa se coloca: a continuidade é interrompida e com entusiasmo: é como se o trabalho fosse pontuado com pontos de exclamação”.

Nota-se que a identidade do sujeito na modernidade, revelada na arte, começa a se fragmentar, assim como sugere Hall (2015) para o sujeito pós-moderno. Segue abaixo uma imagem de Mary Wigman, uma das precursoras da Dança moderna, do movimento expressionista alemão e criadora da “dança da expressão” (*Ausdrucktanz*):

Figura 4: Mary Wigman



Fonte: Página espalhafactos.com⁹

A partir da segunda metade do século XX, já no período considerado pós-modernidade, a dança sofre ainda mais mudanças. Sobre o movimento do pós-modernismo Rodrigues (2000) observa:

O movimento, a começar por seu nome, já indica uma série de questionamentos ponderáveis. O tão debatido e, às vezes, considerado maldito prefixo “pós” é contraditório por si mesmo, pois não nega seu antecessor e também não significa uma continuidade literal. O termo assinala ao mesmo tempo dependência e independência em relação ao movimento da arte moderna que possibilitou sua existência, dando-lhe condições para florescer e ramificar-se de forma tão rica. (Rodrigues, 2000, p.123)

É importante notar que desde o início do século XX com o movimento modernista, o contexto sociocultural foi marcado por duas guerras mundiais. A presença

⁹ Disponível em: <<http://espalhafactos.com/2015/11/12/passo-passo-mary-wigman/>>. Acesso em: 29/11/15

dessa articulação entre Arte, Dança e a realidade vivida passa a ser cada vez mais forte. O caráter político da arte transparece.

Hall (2015) nota que “as nações modernas são, todas, híbridas culturais.” (Hall, 2015, p.36). Essa afirmação também pode ser refletida no mundo da arte moderna e pós-moderna, que cada vez mais passou a beber de outras artes, práticas e filosofias. O hibridismo é também uma marca da dança. De acordo com Rodrigues:

A arte contemporânea não é uma arte cujas características possam ser apontadas com facilidade porque há uma imensa variedade de estilos, permeada por uma interdisciplinaridade evidente, inclusive emprestando elementos de áreas não artísticas. (Rodrigues, 2000, p.123)

A pluralidade passou a configurar a arte pós-moderna e com isso foi quebrada a unicidade dos seus aspectos (Rodrigues, 2000). O que se pode observar é que cada vez mais a noção de identidade presente na arte, na dança, é fragmentada. Hall (2015) observa que o sujeito pós-moderno deixa de possuir uma noção de identidade unificada para uma identidade fragmentada. O sujeito, portanto, seria composto por várias identidades. Essas identidades são constantemente formadas e transformadas consoante as diversas faces e complexidades da pós-modernidade. Através dessa rápida reflexão sobre história da Dança, percebe-se que aspectos tratados por Hall (2005) podem ser correlacionados, como sobre as características da pós-modernidade e as questões de identidade cultural, bem como contextualizar os aspectos suscitados por Accioly (2010) sobre as mudanças nas propostas do ensino da Dança do balé clássico à dança moderna. O corpo deixa transparecer na arte o seu contexto e suas transformações.

É a partir da concepção de corpo integrado trazida e discutida por Accoly (2010) e desse novo modo de fazer Dança que a literatura sobre ensino-aprendizagem em Dança na educação básica aqui pesquisada é construída. Notou-se na pesquisa realizada a importância de dar voz àquele que dança, de propiciar um ensino que faça com que o estudante caminhe com seus próprios pés. Buscar metodologias que não se baseiem somente na cópia, na reprodução de movimentos de forma descontextualizada

favorece a formação de sujeitos que refletem a Dança e o mundo que vivem. O próprio fato do ensino-aprendizagem em Dança voltar-se para esse modo de fazer garante com que o estudante possa expressar a sua diferença, a sua fragmentada identidade. Entretanto é preciso que não só ela seja expressa, mas reconhecida, problematizada, refletida e, para isso, o professor pode e deve ser mediador.

Através dos estágios vivenciados no curso de Licenciatura em Dança da UFMG e da minha participação enquanto bolsista da área de Dança do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, pude perceber que são inegáveis as diversas questões de identidade suscitadas nas aulas, sejam elas quanto a questões de gênero, étnicas, sociais, entre outras. “Dança é só para meninas?”, “não vou dançar isso, parece macumba!”, “essa dança é de favelado!”, “isso é dança?”, essas são algumas das questões que aparecem nas falas dos estudantes, outras podem ser percebidas pelas demais expressões dos seus corpos. Cabe ao professor mediar esses depoimentos corporais, através de um ensino contextualizado. Para isso, é de extrema importância que o professor busque sempre aprimorar sua formação, pesquisando e refletindo sobre essas questões que unem dança e sociedade. Esse estudo aponta que o encontro com a área de Estudos Culturais possibilita clarear difusas questões que temos sobre a sociedade.

É preciso construir caminhos para se trabalhar os temas transversais e as questões de Identidade Cultural dentro da perspectiva da Dança enquanto área de conhecimento, de forma que esses aspectos constituam seus conteúdos. É preciso tomar cuidado para que a Dança não se torne mero instrumento para atingir esses objetivos, mas para encontrar essas questões sociais e culturais que devem constituir um ensino de Dança contextualizado. O professor pode contribuir para construir essas pontes.

Ao enfrentar o encontro com a área de Estudos Culturais, nas teorias de Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Terry Eagleton e outros, reconhece-se a lacuna existente entre teoria e prática nas tentativas de inserção da Dança na Educação brasileira. O bem articulado discurso trazido nos PCNs e nas referências do ensino-aprendizagem em Dança não representa a realidade escolar vivenciada no dia-a-dia e apesar de

sugerirem caminhos a serem seguidos, sabe-se que o acesso a eles e suas próprias trilhas são tortuosas.

Em geral, o conceito de Identidade Cultural na pós-modernidade não é exposto e discutido nas pesquisas feitas nos PCNs e nas referências sobre Dança-Educação. Entretanto, as questões que perpassam esse conceito são por muitas vezes citadas, apesar de pouco aprofundadas e, por vezes, descontextualizadas. Alguns dos termos e questões citados nos PCNs e na literatura sobre Dança-educação são: cultura, diversidade, contemporaneidade, desenvolvimento tecnológico, questões de gênero, étnicas, religiosas, sociais, globalização, entre outros. Esses termos e questões mostraram-se bastante presentes nas pesquisas, pois são algumas das marcas da pós-modernidade, da forma como nos configuramos atualmente. Podemos inferir portanto, que ao menos indiretamente, a Identidade Cultural vem sendo discutida nas áreas da Educação e de Dança-Educação.

No entanto, por mais que muitas vezes termos como cultura, diversidade, gênero, multiculturalidade apareçam fortemente e enfaticamente nas discussões sobre o ensino-aprendizagem em Dança, esses termos não são aprofundados e problematizados. Essa aparente vulgarização de termos tão complexos podem gerar um entendimento e uma aplicação superficial dos mesmos. Usar somente esses conceitos não resolveria os nossos problemas, é preciso de fato compreendê-los para fundamentarmos e construirmos caminhos mais efetivos para processos de ensino-aprendizagem em Dança. Pensar a maneira como a sociedade se configura na atualidade tem se mostrado aspecto importante a ser estudado para o desenvolvimento da Educação e da cidadania, é importante nos atermos à profunda discussão e pesquisa existente sobre essas relações.

Apesar do conceito de Identidade Cultural não ter sido discutido nas referências pesquisadas sobre Dança no contexto da Educação Básica, foi possível inferir algumas relações desse conceito estudado por Hall (2015) na construção dos discursos das autoras pesquisadas. A título de exemplo, podem-se perceber noções relacionadas à identidade abordadas por Strazzacappa (2006). Em certo momento, a autora fala que nós assumimos diferentes papéis dependendo do contexto em que

estivermos, isso se relaciona com a visão de identidade fragmentada de Hall (2015). A seguir um trecho do texto de Strazzacappa (2006) que levou a essa análise:

[...] segundo a etnocenologia, o corpo estaria o tempo todo em representação. Nós assumimos papéis diferentes, e consequentemente posturas corporais diferentes de acordo com as situações que enfrentamos no nosso dia a dia. Somos constantemente *pequenos autores* desse contínuo *espetáculo* que é nossa vida. (Strazzacappa, 2006, p.42)

De modo geral, as autoras pesquisadas que discutem Dança-Educação compartilham o entendimento de corpo como sendo construído continuamente, através das trocas com a sociedade. O corpo compreendido na relação entre o individual e o público. Essas compreensões trazidas nas referências pesquisadas podem ser associadas às noções de Identidade Cultural de acordo com a definição do “sujeito sociológico” feita por Hall (2015).

Hall (2015), como já mencionado, também reflete sobre a *tradição da tradição*. Segundo o autor, por mais que os processos de globalização propiciam a diluição das fronteiras geográficas do mundo e que, portanto, diversas culturas recebam constantemente diferentes tradições que originalmente não fazem parte do seu contexto, a forma como cada cultura interpreta essa tradição é distinta. Dessa forma, a ideia de que a globalização provocaria uma homogeneização cultural seria desmistificada. Esse assunto pode nos levar a refletir sobre a dinamicidade da cultura e o ensino de danças tradicionais brasileiras.

Nos PCNs, na parte destinada à Dança, o ensino de “danças tradicionais brasileiras” é incentivado. No documento é proposto que se relacione as danças tradicionais à contemporaneidade, como podemos ver nessa citação: “situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea” (BRASIL, 1998, p. 74).

Assim como a cultura é dinâmica, suas manifestações culturais, como a dança, também são. Com o passar do tempo, as danças tradicionais brasileiras vão tomando novas formas e sendo ressignificadas. Marques (2012) observa que num país tão grande e diverso quanto o nosso, ensinar frevo¹⁰, dança tradicional da região nordeste, a um mineiro, por exemplo, pode significar ensinar tradições entre dois diferentes países. É preciso contextualizar a manifestação estudada e refletir sobre as relações sociais e culturais imbricadas na mesma.

Compreendendo o dinamismo da cultura e a consciência de que aquilo que trazemos para a escola não é a tradição em si, quando objetivamos aprender uma determinada dança de uma manifestação cultural, devemos sempre pesquisar com cuidado a tradição a ser ensinada para que, por mais que consideremos e reflitamos sobre nosso contexto, não extrapolemos a ponto de romper com questões morais, simbólicas e éticas daquele grupo cultural.

Ainda sobre a importância de trazer para escola a cultura popular, reconhecendo-a como produção de conhecimento da sociedade, nas referências acerca do ensino-aprendizagem em Dança aqui estudados muitas vezes foi frisada a importância de reconhecer que o estudante carrega consigo imensa bagagem cultural. Devemos valorizar as vivências e o conhecimento que o sujeito possui.

Para que o ensino da Dança seja contextualizado, é preciso considerar e valorizar a pluralidade desses contextos existentes em sala de aula. Para isso, um primeiro e importante caminho seria o de dar voz ao estudante, dar espaço para que ele troque seus conhecimentos, suas experiências. Essas práticas contribuem para a ruptura de um entendimento hierárquico entre cultura popular e cultura erudita.

Muitas são as conexões que podem ser feitas entre o ensino-aprendizagem em Dança e as questões de identidades cultural na pós-modernidade estudadas por Hall (2015). Cada uma das associações aqui feitas podem e devem ser aprofundada. Os muitos questionamentos que podem surgir sobre as relações aqui propostas podem

¹⁰ Frevo é uma dança brasileira que tem origem no estado de Pernambuco. Essa manifestação cultural faz parte do ciclo carnavalesco.

contribuir imensamente para a construção dessa pesquisa, sempre em andamento. Suscitar a reflexão sobre as relações entre Dança e sociedade já é um grande passo.

Durante a pesquisa, foi possível perceber nos PCNs e nas referências acerca do ensino-aprendizagem em Dança as enfáticas e recorrentes abordagens que procuram unir a Dança-Educação à sociedade. Essas questões se fazem tão pungentes que, de fato, necessitamos pensar sobre elas. Criar caminhos para enxergar a interdependência das coisas do mundo e não meramente separar a vida em gavetas impermeáveis, parece ser um objetivo almejado para a educação, e consequentemente para a vida. Entretanto, para que essas relações entre educação, dança e sociedade sejam feitas de maneira crítica e reflexiva, é preciso estudar a fundo o que palavras como “cultura”, “diversidade”, “multiculturalismo”, “identidade” e “pós-modernidade” podem significar.

Acreditar que só por usar essas palavras estamos mudando o mundo e ensinando Dança de forma contextualizada, seria um ledo engano. Devemos tomar cuidado para que não continuemos a reproduzir a desigualdade social e cultural existente em nosso país através das nossas crenças. Esses conceitos não devem estar somente em nosso discurso, é preciso construir caminhos para que se transformem em ações.

Sendo assim, confiro o corpo o símbolo das conexões entre os conceitos aqui estudados. Somos corpo e o corpo é atravessado e construído por aquilo que vivemos. O corpo simboliza a teia de signos construídos e ressignificados a todo instante pelos seres humanos. Na pós-modernidade, as sinapses simbólicas são cada vez mais aceleradas, as identidades também. E o corpo? Esse também tem sido transformado mais rapidamente?

A própria inserção do ensino de Dança nas escolas é um importante símbolo da presença desse corpo integrado na educação. É um grande passo para romper com as abordagens educacionais que por muito tempo separou corpo e mente. A Dança como uma proposta de compreender a indissociabilidade entre corpo e mente e de valorizar o conhecimento produzido pelo corpo e presente nele, evidencia a necessidade de colocarmos o corpo em questão. É preciso que o corpo entendido

dessa forma não esteja somente presente nas aulas de Dança, mas em todas as áreas do currículo escolar e em toda a sociedade. O caminho é longo e cheio de desafios. Neste trabalho alinho os conhecimentos em Dança, Educação, História e os Estudos Culturais como proposta de facilitar acessos nesta longa e desafiadora trilha.

7. “EU, CALEIDOSCÓPIO”

Por ser corpo, e por reconhecer que em mim estão incrustadas as diversas relações entre Dança, cultura, Educação, identidade, pós-modernidade, pareceu essencial pesquisar como essas palavras, que não são simples, transparecem enquanto vivo, enquanto danço. O processo de criação “Eu, caleidoscópio” se baseia no entendimento não hierárquico da relação entre teoria e prática, corpo e mente, Dança e sociedade, buscando articulá-los na construção de conhecimento científico na área da Dança. Busca-se desconstruir a ainda existente presença de uma concepção dicotómica entre corpo e mente do ser humano, em que a mente ofusca o corpo, sendo essa considerada superior e ligada a entendimentos de razão e o corpo, inferior e ligado somente aos entendimentos da emoção. Essa pesquisa procura desenvolver, no seu próprio processo, modos de fazer que possibilitem o equilíbrio entre o corpo e a mente, a teoria e a prática. O processo criativo contribui para reflexão e compreensão das relações entre Dança e Sociedade, partindo do princípio de que o trabalho pretende entender o corpo, a nossa existência e a ciência de forma transversal (Pinto, 2009). Lenira Rengel (2008) analisa:

Pensar é uma forma de sentir, sentir é uma forma de pensar. A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão juntas, agindo nos textos do corpo. (Rengel, 2008, p.5)

Sobre a importância de compreender o corpo como uma totalidade, Érica Verderi (2009) reflete:

Devemos aceitar o corpo não mais como a soma das partes, mas pensa-lo como um sistema de interação, em que suas partes só possuem sentido quando relacionadas as demais. É uma totalidade integrada cujas ações existem sempre em função do conjunto. (Verderi, 2009, p.45)

Strazzacappa (2006) considera que o corpo do artista cênico é o mesmo corpo que está fora da cena, não haveria como desgrudar o que se vive no dia-a-dia quando se sobe em um palco. Não há como se fazer invisível. Não ser influenciado em cena pela nossa cultura seria um engano, pois o corpo é atravessado por ela.

Mas por que “eu, caleidoscópio”? A primeira inspiração para a performance se deu na leitura do livro “Ensino de dança hoje: textos e contextos” de Isabel Marques (2011). Marques é fundadora e diretora do Caleidos Grupo de Dança e Educação, o grupo objetiva articular Arte e Educação a partir de uma abordagem contextualizada e intimamente relacionada ao fazer artístico. Na apresentação do livro citado acima feita por Mariazinha de Resende e Fusari, fui tomada pela infinidade de imagens e conceitos que uma simples palavra – caleidoscópio – pode ter:

[...] Isabel faz um convite-metáfora a seus leitores: inventemos e pratiquemos “caleidoscópios” (de *kalos*: belo, *eidos*: aspectos, *skopein*: observação, apreciação) também nas ações e reflexões, individuais e coletivas, de arte e educação, sempre contextualizados no mundo contemporâneo. A expectativa é a de que essas ações lúdicas, prazerosas com aspectos estéticos – *caleidos* – no dançar e educar, favoreçam exercícios de cidadania cultural para todas as pessoas, sem exclusões, nos contextos dos países em que vivemos. (Fusari, In Marques, 2011, p.17)

A proposta de experimentar aquilo que por muitas vezes foi enfatizado nesse trabalho, a articulação não hierárquica entre o fazer artístico, a fruição e a contextualização foi mais do que necessária. Considerei que ao reconhecer e refletir com meu próprio corpo os atravessamentos das pesquisas bibliográficas neste trabalho realizadas, talvez eu passasse a viver a pesquisa, a enxergá-la no meu dia-a-dia, a questioná-la e aprofundá-la com meu corpo, por ser corpo e por estar em sociedade.

Muito frequentemente, a partir de alguns paradigmas científicos ainda consagrados, o pesquisador deve se distanciar do seu objeto de pesquisa para não gerar tendenciosos resultados. Seria isso possível? A todo o momento passei a reconhecer a pesquisa em meu corpo e meu corpo na pesquisa.

Somado a leitura da palavra caleidoscópio proposta por Marques, outras novas imagens, ideias, signos e significações foram se juntando a essa palavra. Desde criança achava lindos e misteriosos os caleidoscópios, aqueles feitos por vidros quebrados e coloridos que dependendo da posição em que posicionamos o nosso olhar, novas imagens são formadas, feito um mosaico em transformação. Seria o caleidoscópio uma representação dos sujeitos da pós-modernidade? Sujeitos fragmentados e em constante mudança?

O imediatismo é uma das características da pós-modernidade, que possui o espaço virtual como mais um *locus* de interação entre os corpos. Como filha de uma época em que as tecnologias estão se desenvolvendo cada vez mais e que os sujeitos também estão cada vez mais dependentes delas, principalmente da internet e suas respostas instantâneas, quebro aqui uma norma científica e compropositamente, na tentativa de aproximar texto e contexto, o que a Wikipedia diz ser um caleidoscópio: “um caleidoscópio ou calidoscópio é um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão e de metal, com pequenos fragmentos de vidros colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual.”¹¹

Segundo a definição acima, as mudanças dos desenhos do caleidoscópio são alteradas dependendo do reflexo da luz que vem de fora. Retomando as características das identidades fragmentadas definidas por Hall (2015), o sujeito pós-moderno possui não só uma identidade, mas várias, suas identidades são continuamente construídas e dependendo da situação em que o sujeito esteja alguma ou algumas de suas identidades serão enfatizadas. Os espelhos representam a fragmentação, os reflexos externos a construção da identidade a partir da troca com a sociedade, as diversas combinações de imagens se refeririam as diversas identidades

¹¹ Definição de caleidoscópio retirada do site:< <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caleidoscopio>> acesso em: 27/11/15

do sujeito. Dessa forma, caleidoscópio passa a ser símbolo da identidade cultural na pós-modernidade proposta por Hall (2015) e da união entre Dança Educação. Noto que o caleidoscópio, a partir dessas visões, pode representar o corpo da pós-modernidade. Sou corpo e vivo na pós-modernidade, portanto, “eu, caleidoscópio”.

Mover. Vida em movimento, identidade em movimento. A princípio não vemos em um caleidoscópio a sua fragmentação, o seu desenho, a sua cor. É preciso uma lente, olhar com minúcia aquilo que aparentemente não se vê. Com os olhos voltados para dentro e atentos, é possível ver sua fragmentada magnitude, suas infinitas configurações geradas pelo movimento. Olho para mim mesmo e passo a refletir sobre a forma como existo no mundo. Não me cego diante daquilo que não está somente no meu umbigo, a troca de olhares e reflexões é grande com aquilo que está fora do meu corpo. Quanto mais o tempo passa, mais me sinto permeável, mais me confundo nesse “dentro” e “fora”.

Se considero que na escola existem sujeitos que revelam a pós-modernidade e suas configurações e que é preciso reconhecer e refletir sobre isso, devo também me compreender enquanto esse sujeito e também me enxergar nessas perspectivas. Ao me aproximar desses pressupostos, considero que seja mais fácil encontrar caminhos para compreender e contemplar as diversas identidades.

É preciso investir na formação inicial e continuada dos professores de forma que eles também se reconheçam como sujeitos críticos da realidade que vivem, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania na sociedade que estão inseridos. É preciso reconhecer a diversidade presente na escola, mas é preciso também reconhecer sua própria diversidade. Neste viés, considero que a minha experiência enquanto estudante do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG foi essencial para criar pontes entre Dança e sociedade. Através das discussões propostas em sala, das reflexões, dos diários de bordo e da possibilidade de expressão – verbal e não verbal oferecida pelos professores para nós estudantes foi possível viver essa articulação entre a Dança e as questões sociais e culturais que vivemos e trazemos

conosco. Dar voz ao estudante é um importante passo para construir relações entre Dança e sociedade seja na escola ou na universidade.

É importante frisar que a Dança no processo criativo desenvolvido não foi objeto dos demais conhecimentos explorados no trabalho. É inegável que o corpo esteja transpassado pelas questões socioculturais do lugar em que vive, entretanto, a Dança não é só um reflexo da realidade vivida, segundo Louppte (2015) não devemos reduzir “o corpo dançante a um sintoma” (Louppte, 2012, p.35).

Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão. (Louppte, 2012, p.69)

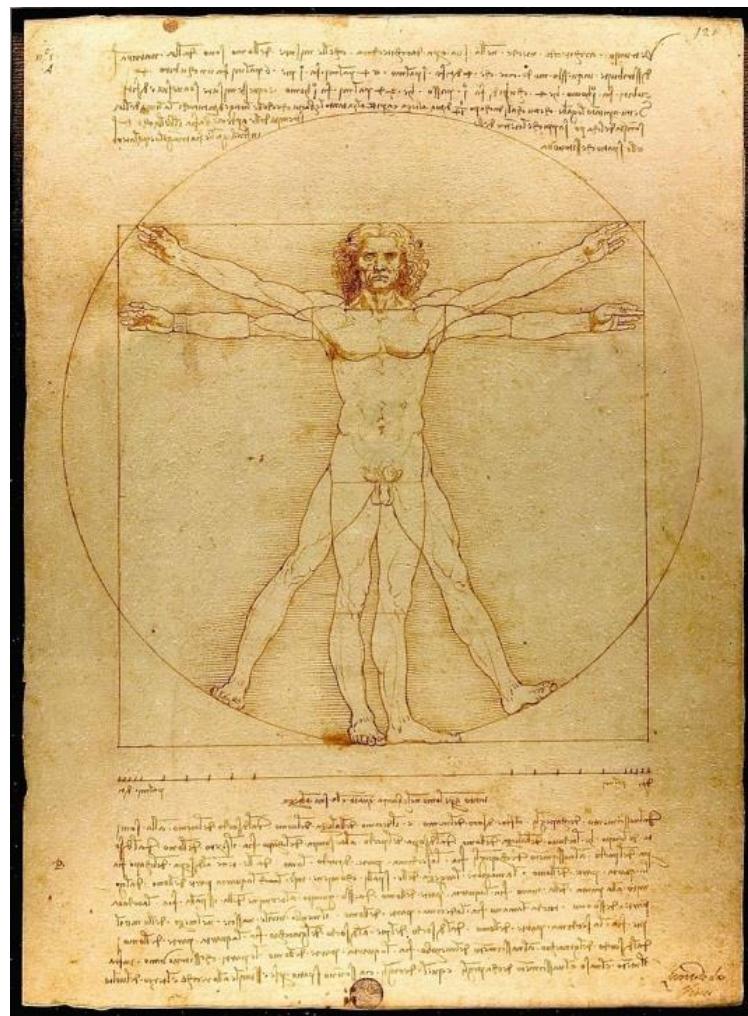
No decorrer do processo criativo novas construções simbólicas foram sendo desenvolvidas. Experimentar meu corpo no espaço, ora restrito, fez ferver minhas inquietações, trouxe à tona minhas contradições. Afinal, tenho ou não uma essência? Distanciar-me da noção de que tenho algo que caminha comigo desde sempre não é fácil. Compreendo que a noção essencialista que temos de identidade advém de muitas construções sociais e culturais, enxergar-se fora dessa lógica é um desafio. Retomo aqui o que Hall (2015) disserta sobre essa imagem que criamos de nós mesmos:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em “processo”, sempre “sendo formada”. (Hall, 2015, p.12)

A posição anatômica foi uma forte imagem que tive ao pensar nessas questões da essência e da relação entre o natural e o social (ver figura 6). Essa posição, que tem as palmas das mãos viradas para frente, me remete à medicina, ao corpo biológico, à ciência, ao Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci (ver figura 5), à morte. O corpo na posição anatômica está sujeito a olhares tecnicistas dos

pesquisadores, ao mesmo tempo, metaforicamente estamos no mundo constantemente nessa posição, sujeitos ao julgamento do outro. Como numa vitrine, estamos expostos aos olhares daqueles que passam. Olhares que esperam o corpo magro, longilíneo, perfeito. A cor branca, o cabelo liso, loiro. Os olhos claros, a voz delicada, a sutileza das ações, a boa maneira. Entretanto, havemos de reconhecer que muitas vezes olhamos o outro e a nós mesmos com esses olhos.

Figura 5 – *Homem Vitruviano*, Leonardo da Vinci



Fonte: página Wikipedia.com¹²

¹² Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_Vitruviano_\(desenho_de_Leonardo_da_Vinci\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_Vitruviano_(desenho_de_Leonardo_da_Vinci))>. Acesso em: 29/11/15.

Figura 6 – posição anatômica: processo de criação “Eu, caleidoscópio”.



Fonte: acervo pessoal

A rosa dos ventos também é trabalhada simbolicamente na construção dos movimentos. Tendo um eixo central a partir do qual diversas direções podem ser seguidas - norte e sul, leste e oeste... - deixa transparecer a constante mudança da identidade do sujeito e da própria pós modernidade. Além disso, vem à tona o sentimento da incerteza e da efemeridade causada pela mudança incessante.

Através da pesquisa de movimentos, descobri novas formas de mover meu corpo e novas motivações para o movimento. Vi surgir várias dimensões “do corpo e do movimento de Luísa” e a cada dia novas dimensões surgem, assim como a maneira

que as vejo. A identidade está sempre sendo formada, esse processo criativo também estará sempre em processo.

Figura 7: registro fotográfico do processo criativo



Fonte: Acervo pessoal

O processo criativo fez toda diferença para minha experiência neste trabalho. Passei a viver a pesquisa, a enxergar e perceber o meu modo de ser e ver o mundo através dos estudos que estava fazendo, que não se restringe somente aos olhos, mas

a cada parte do meu corpo, interna e externa e em contato com o outro. Fez-me entender e reconhecer a interdependência entre corpo e vida, corpo e escola, vida e escola.

Perceber a forma como eu ajo no mundo mostrou-se essencial para compreender essa inerência entre educação e sociedade. Perceber a Dança desde a hora que durmo até a hora que acordo, no café da manhã, na conversa com os amigos, na família, na faculdade, nos livros, enfim, no corpo como um todo. Carrego em mim a diversidade e considero a importância de reconhecer a minha diversidade e possibilitar que o outro seja diverso. Acho que um importante caminho para que a Dança na escola se articule com a sociedade e traga consigo, em suas metodologias, reflexões acerca da pós-modernidade e da identidade cultural é importante para que o sujeito, o professor, pense a sua prática, relacionando-a a toda sua experiência.

O movimento e toda sua simbologia são extremamente potentes. É preciso possibilitar que o estudante seja ouvido e que possa também tecer suas associações entre Dança, cultura, sociedade e vida. Encontrar formas de fazer para criar essas pontes é uma construção contínua, um processo. Neste trabalho, reconheço o corpo como símbolo das conexões entre cultura, identidade, Dança, sociedade, pós-modernidade e outros termos e questões estudados. Somos atravessados por aquilo que vivemos e pela Dança que fazemos.

7. REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Cecília Bastos. *A dança/educação na construção do sujeito reflexivo-crítico*. In FACED, Salvador, nº17, p.85-98, 2010.
- ANDERSON, Jack. *Ballet & modern dance: a concise history*. Sencond edition. Hightstown, NJ: Princeton Book company, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BARRETO, Débora. *Dança... : ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. Trad. Carlos Alberto Medeiros. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. Trad. Carlos Alberto Medeiros. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012
- _____. Trad. Carlos Alberto Medeiros. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.
- CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). *Dança e Educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

EAGLETON, Terry. *A ideia de Cultura*. Trad. Sofia Rodrigues. Lisboa: atividades editoriais pp, 2003.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Annablume, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalhete. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRADE, Cáscia. *Educação e cultura do povo: notas sobre mestre popular*. In: Calazans, Julieta; Castilho, Jacyan; GOMES, Simone (coord.).*Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. Trad. António Sabler. Lisboa: Público, 2006.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais/Stuart Hall*. Liv Sovik (org.); Trad. Adelaide La Guardia Resende [et all]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro, 2001.

LE BRETON, David. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Trad. Rute Costa. Lisboa: Orfeu negro, 2012.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. 6ª Ed. São Paulo:Cortez Editora, 2012.

_____. *Dança na escola: arte e ensino*. n Boletim salto para o futuro da TV escola. Dança na escola: arte e ensino. Brasília: Ministério da Educação. Ano XXII, Boletim 2, 2012. p 3-8.

_____. *Ensino de dança hoje – textos e contextos*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. *Notas sobre o corpo e o ensino da dança*. In Revista Caderno pedagógico. Lajeado (RS): Univates, v.8, n.1, 2011, p. 31-36. Disponível em

<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/75/104>. Acesso em 30/06/2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cultura, educação e arte. In: SEKEFF, Maria de Lourdes (org.). *Arte e Cultura: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. p.45-50.

PINTO, Amanda da Silva. *Dança como área de conhecimento – dos PCNs a implantação no Sistema Educacional Municipal de Manaus*. In V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2008, Belo Horizonte. Anais do V congresso da ABRACE. Belo Horizonte: ABRACE, 2008. Disponível em: http://www.portalbrace.org/vreuniao/textos/dancacorpo/Amanda_da_Silva_Pinto_-_danca_como_area_de_conhecimento.pdf acesso: 15/08/2015

PORPINO, Kerenine de Oliveira. *Dança e currículo*. In Boletim salto para o futuro da TV escola. *Dança na escola: arte e ensino*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XXII, Boletim 2, 2012. p.9-15.

RENGEL, Lenira. *Ler a dança com todos os sentidos*. Cultura e Currículo, Governo do estado de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20dança%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf> acesso em: 12/10/2015

RICHTER, Ivone Mendes. *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 6^a Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

RODRIGUES, Eliane. *Dança e pós-modernidade*. In: BIÃO, Armindo; PEREIRA, Antônia; CAJAÍBA, Luís Cláudio; PITOMBO, Renata (org.). *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume: Salvador: GIPECIT, 2000. Pag. 121 a 131.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, José Luis dos. *O que é cultura*. 6 ed. Brasília: editora brasiliense, 1987.

SEKEFF, Maria de Lourdes (org.). *Arte e culturas: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança*. 4^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2006

VERDERI, Érica. *Dança na escola: uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Phorte, 2009.

VIEIRA, Nelson H. *Brasil e Portugal – A imagem recíproca (o mito e a realidade na expressão literária)*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, 1991.

SITES CONSULTADOS

<https://ablankcanvasthought.wordpress.com/2012/01/26/292/> acesso em: 29/11

<https://www.artsy.net/artwork/johann-joseph-zoffany-academicians-of-the-royal-academy>
acesso em: 29/11

<http://www.ballet.utah.edu/ballet4410/chapter6.html> acesso em: 29/11

<http://espalhafactos.com/2015/11/12/passo-passo-mary-wigman/> acesso em: 29/11

<http://www.tautonomia.com/2015/01/janela-sobre-o-corpo.html> acesso em 01/12