

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL**

DENISE MARIA QUELHA DE SÁ

A DANÇA-EDUCAÇÃO/ NOS PASSOS DA MEMÓRIA

**RIO DE JANEIRO
2013**

DENISE MARIA QUELHA DE SÁ

A DANÇA-EDUCAÇÃO/ NOS PASSOS DA MEMÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Memória Social.

Orientador: Prof. Dr. Javier Alejandro Lifschitz

**RIO DE JANEIRO
2013**

Denise Maria Quelha de Sá

A DANÇA-EDUCAÇÃO/ NOS PASSOS DA MEMÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Memória Social.

Aprovada em: 27/ 02/ 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Javier Alejandro Lifschitz (UNIRIO)
Orientador

Prof^a. Dr^a. Diana de Souza Pinto (UNIRIO)

Prof. Dr. Marcus Vinicius Machado de Almeida (UFRJ)

Prof. Dr. Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)

| | | | |
|---|------------------------------|---|-----------|
| A Dança-Educação/ nos passos da memória | Denise Maria Quelha de Sá | UNIRIO Mestrado em memória social | 2013/ 317 |
|---|------------------------------|---|-----------|

Sá, Denise Maria Quelha de.
S111 A dança-educação / nos passos da memória / Denise Maria Quelha de Sá, 2013.
136f. ; 30 cm + 2 DVD

Orientador: Javier Alejandro Lifschitz.
Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

1. Dança na educação. 2. Dança - Estudo e ensino. 3. Infância. 4. Memória
- Aspectos sociais. I. Lifschitz, Javier Alejandro. II. Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Gradua
ção em Memória Social. III. Título.

CDD – 372.868

Dedico esta dissertação aos meus pais, filhos, neto, esposo, meu primo Beto e aos meus alunos como forma da minha gratidão...

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| CAPÍTULO I - A DANÇA E A MEMÓRIA | 08 |
| 1.1 DA DANÇA MODERNA À DANÇA CONTEMPORÂNEA - UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS | 11 |
| 1.1.1 Os PRECURSORES DA DANÇA MODERNA | 12 |
| 1.1.2 A DANÇA MODERNA | 23 |
| 1.1.3 A DANÇA PÓS-MODERNA | 29 |
| 1.1.4 A DANÇA PÓS-MODERNA NO BRASIL | 39 |
| CAPÍTULO II - A DANÇA EDUCAÇÃO | 53 |
| 2.1 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL | 65 |
| 2.2 A DANÇA-EDUCAÇÃO NO BRASIL | 73 |
| 2.3 A DANÇA-EDUCAÇÃO NO ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO | 78 |
| 2.3.1 OS NÚCLEOS DE ARTE DA SME/RJ | 79 |
| 2.3.2 A CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA | 85 |
| CAPÍTULO III – A MEMÓRIA SOCIAL | 97 |
| 3.1 ESTUDOS SOBRE A MEMORIA SOCIAL | 97 |
| 3.1.1 HALBWACHS | 97 |
| 3.1.2 POLLAK | 105 |
| 3.2 INTERCONEXÕES ENTRE A MEMÓRIA E A MEMÓRIA SOCIAL NO ENSINO DA DANÇA-EDUCAÇÃO | 110 |
| 3.2.1 A METODOLOGIA DO NA – OS DIÁLOGOS OBSERVADOS ENTRE A MEMÓRIA SOCIAL E A DANÇA | 117 |
| CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO | 124 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 128 |

RESUMO

Na presente dissertação analisamos o processo e a proposta metodológica de ensino da Dança-Educação para a infância implantada nos Núcleos de Arte (NA) do município do Rio de Janeiro e buscamos apontar a relevância e as possíveis contribuições de estudiosos da memória social para este processo de ensino.

Partimos da análise da Dança e da Dança-Educação através das propostas metodológicas que utilizam a memória no seu desenvolvimento, durante o período histórico da modernidade à contemporaneidade, buscando uma relação destas metodologias com a metodologia e a prática pedagógica desenvolvida no NA no período de 1994 até a presente data, e concluímos a mesma observando que a aproximação entre a Memória Social e a Dança redimensiona este estudo se configurando como um fator enriquecedor para esta linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dança-Educação, Memória, Infância

ABSTRACT

In this thesis we analyze the process and the proposed methodology for the teaching of dance-education for children implanted in the Nucleus Art (NA) of the municipality of Rio de Janeiro and seek to point out the relevance and potential contributions of scholars of social memory for this process teaching.

We start from the analysis of Dance and Dance-Education through methodological proposals that use memory in its development during the historical period of modernity to the contemporary, seeking a relationship with these methodologies and pedagogical practice methodology developed in NA from 1994 until date, and we conclude by observing that the same approach between Memory and Social Dance resizes this study setting as an enriching factor for this language.

KEYWORDS: Dance-Education, Memory, Childhood

INTRODUÇÃO

Essa dissertação pretende investigar se os estudos sobre a memória social podem contribuir para as propostas teóricas e práticas metodológicas para o ensino da Dança-Educação¹ dos Núcleos de Arte que atendem ao ensino fundamental² do município do Rio de Janeiro.

A Dança-Educação, em decorrência da inexistência da dança como linguagem na grade curricular nesse município, é desenvolvida nos Núcleos de Arte (NA) * da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)³, a maior rede de ensino público da América Latina. Foi implementada e efetivamente desenvolvida na década de 90, em decorrência das reivindicações e manifestações surgidas, em âmbito nacional, por profissionais da área a favor do reconhecimento e da implantação das linguagens artísticas nos currículos do ensino básico.

A proposta pedagógica do programa NA/SME/RJ agrega no seu desenvolvimento metodológico competências técnicas específicas da linguagem e ações pedagógicas que visam à formação integral e à informação do aluno buscando desenvolver a autonomia crítica e a formação-cidadã. Foi constituída a partir de centros de estudos semanais, realizados por professores e gestores do programa, no período de 1998 a 2001, atualizada no período de 2004 a 2005 e publicada em 2007 com o título *Núcleos de Arte: Documentos pedagógicos* pela SME/RJ.

A proposta é extremamente sintética e indica para a sua complementação outras três referências: a Multieducação (1996) e conseqüentemente as suas atualizações (2003, 2007a e 2007b), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998) e a Proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que serão devidamente abordadas no capítulo II dessa pesquisa.

A leitura desta série de documentos diferentes dificulta a compreensão e até o acesso à informação da proposta e, conseqüentemente, a sua utilização pelos diversos professores de dança do programa. Sua análise, porém, revela a origem, a função do programa na SME/RJ, o funcionamento pedagógico, a metodologia e seus objetivos, o

¹Não pretendo, neste trabalho, levantar questões ou polêmicas sobre a necessidade ou não da utilização do binômio Dança-Educação, o termo será utilizado apenas para apontar uma ação educativa desenvolvida através da dança na escola e que segue os pressupostos gerais da educação.

²Ver a [Lei nº 11.274 /2006](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/.../Lei/L11274.htm) visitada em 27/02/2012.

*A partir deste ponto no texto utilizaremos a abreviação NA para denominar os Núcleos de Arte.

³Ver <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310> visitada em 27/02/2012.

que possibilita a investigação do seu referencial teórico e prático na busca das possíveis contribuições dos estudos sobre a Memória Social para a ação pedagógica.

O Documento Pedagógico, em linhas gerais, indica que a ação pedagógica e metodológica do programa NA deve ser desenvolvida através da elaboração anual de um Projeto Político Pedagógico (PPP), constituído conjuntamente pelos professores e chefia do Núcleo a partir de temáticas indicadas pela SME/RJ que geralmente seguem as comemorações oficiais ou ações governamentais que serão desenvolvidas e divulgadas na mídia e/ou por atividades na grade curricular ao longo do ano letivo.

O PPP prevê a associação do desenvolvimento das técnicas específicas de cada linguagem da Arte ao conhecimento cognitivo e aos aspectos formativos, cabendo ao professor elaborar estratégias pedagógicas que correlacionem as experiências vividas no contexto local por alunos e comunidade à temática oficial, garantindo a abordagem, a aproximação e a análise crítica sobre a temática apontada pelo programa com efetiva participação de todos os envolvidos.

Assim, a partir da interação entre a Arte e o conhecimento através de sensibilizações, experimentações e pesquisas artísticas e estéticas, estímulos reflexivos e críticos, podemos chegar ao objetivo final do processo com a elaboração autônoma da prática artística pelo aluno. Nesse contexto, gestos, improvisações, frases ou elaborações coreográficas são compreendidos como revelação simultânea da subjetividade, da reflexão sobre o conhecimento abordado e da ação deste aluno cidadão na sociedade contemporânea.

É importante frisar a complexidade do processo de constituição de cidadania contemporâneo. Duarte apud Correia⁴ (p.10), afirma que o educador para exercer uma ação educativa ética e responsável deve adquirir um amplo conhecimento sócio-histórico e político que o capacite como mediador na construção do conhecimento e formação dos indivíduos.

Para ele este processo está imerso nas relações onde transitam as memórias constituídas e escolhidas pela sociedade que agem constituindo o sentimento de pertencimento e individualização dos indivíduos e ocorre a conversão do elemento

⁴CORREIA, F. G. Reflexões sobre o conceito de cidadania e suas bases históricas no Brasil. Ver http://www.achegas.net/numero/43/fernanda_correia_43.pdf. Artigo sem data no site, visitado em 10/10/2012.

popular à racionalidade e à ordem vigente através das instituições e agentes de homogeneização na sociedade que expandem uma determinada visão de cidadania.

Assim, faremos uma breve explanação sobre como se constitui a Dança e a Dança-Educação na contemporaneidade. Historicamente, a partir da Dança Moderna, a memória e a subjetividade surgem como categorias que ganham foco e passam a ser evidenciadas através de ações pedagógicas, artísticas e estéticas. Este uso da memória e da subjetividade repercute no desenvolvimento na atualidade de um novo conceito de corporeidade⁵, que pode ser percebido através da multiplicidade de composições e improvisações coreográficas da Dança Contemporânea⁶.

Por conta desta multiplicidade, onde tradição e inovação transitam no discurso da linguagem da dança contemporânea, é necessário que o professor de Dança-Educação se instrumentalize e domine não só os elementos específicos, técnicos, teóricos e práticos da sua linguagem, mas que também pesquise e interaja com conhecimentos das demais linguagens que possam contribuir para este processo artístico de ensino.

Neste sentido, cabe a este professor possibilitar o acesso ao conhecimento sobre elementos como a história da dança e suas relações com a sociedade, seu desdobramento e inter-relações na contemporaneidade, estimular a investigação sobre as múltiplas possibilidades de pesquisa e elaboração de movimento através do corpo humano, promover o autoconhecimento e capacidade de reflexão crítica sobre as relações sociais, históricas, culturais e políticas presentes na sociedade contemporânea.

Estes conhecimentos são indispensáveis não só para a implementação e êxito do processo de desenvolvimento, de subjetivação e de conscientização através do movimento e de constituição da cidadania, objetivos do ensino da Arte, mas são essenciais para a leitura das elaborações coreográficas, o fazer e o fruir artístico⁷.

⁵O conceito “corporeidade” utilizado nesta pesquisa vai de encontro ao desenvolvido pelo filósofo Michel Bernard que afirma que toda corporeidade pode ser definida a partir do funcionamento intrínseco do seu sentir. Não se trata mais de considerar uma entidade autônoma e definida que recebe/emite informações e que seria “o corpo”, mas a materialização de um processo móvel e complexo, o do sentir (Bernard, 2001, p.17-24). Ver BERNARD, Michel. *De la corporéité comme anticorps. De la création chorégraphique*. Pantin: CND, 2001. P. 17-24.

⁶A Dança Contemporânea a que me refiro nesta pesquisa está relacionada ao termo “contemporâneo”, ou seja, a tudo que acontece no presente momento dentro da área. Há diversos estilos daquilo que se conhece com o mesmo nome de 'Dança Contemporânea', cada companhia tem a sua assinatura e linguagem própria marcada pela experiência, criatividade, pesquisa e genialidade de seus criadores.

⁷Pressupostos para o ensino da Arte que compõem a proposta triangular de Ana Mae Barbosa e que será desenvolvida no capítulo II.

Existem obstáculos que vem dificultando o pleno desenvolvimento deste modelo de prática pedagógica neste programa específico. Grande parte dos alunos que nele se matricula traz uma concepção e um desejo de desenvolver a aprendizagem da dança muito próxima àquela desenvolvida em academias de dança, onde as prioridades são a técnica, a composição coreográfica do espetáculo de final de ano ou a “urgência” em imitar e acompanhar a produção e movimentação frenética da dança presente nas imagens e nos vídeos de artistas destacados pela mídia.

Acreditamos que a ausência desta disciplina na grade curricular das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro acentue esta perspectiva de dança trazida pelos alunos, pois, diferentemente do que acontece com a Música, as Artes Cênicas e as Artes Visuais, o contato inicial com a linguagem não é oferecido por professores com formação específica em Dança e lotados na instituição escolar.

Este não reconhecimento da linguagem Dança como campo de conhecimento e como disciplina pela SME/RJ reverbera no não reconhecimento desta área de ensino por parte das gestões das escolas, responsáveis e alunos da rede municipal. No espaço onde a Dança-Educação deveria ser apresentada aos alunos como uma linguagem, um discurso vivo, fruto das experiências, pesquisas e reflexões sobre a sua corporeidade na sua interação com o contexto local e global, ela é ainda hoje, infelizmente, uma ilustre desconhecida.

Em decorrência do acima relatado, cabe aos professores de dança dos NA da SME/RJ a difícil tarefa de conscientização da comunidade escolar sobre a importância desta linguagem para o desenvolvimento, a formação e informação dos alunos, tarefa que deve ser cumprida de forma cativante, principalmente neste programa que exige do professor a manutenção de um quantitativo mínimo de alunos por oficina, através do desenvolvimento de laços de afeto, de ludicidade e de confiança.

É este desenvolvimento afetivo e de confiança mútua que possibilita ao professor provocar o deslocamento entre o desejo imediato e sem reflexão do aluno em dançar por dançar, para uma proposta de experimentação e criação de um discurso através da Dança-Educação, constituído a partir das experiências vividas pelos próprios alunos que superam a simples imitação de passos marcados e pré-determinados.

Desta forma, o NA deve se constituir como um espaço de construção de experiências e vivências para os alunos, onde através da interação entre os aspectos

sensoriais, cognitivos, psicomotores e afetivos desenvolveremos e/ou tentaremos preencher as lacunas de experiências e reflexões que surgem na contemporaneidade.

O fio condutor do desenvolvimento teórico desta pesquisa é o pressuposto de que tanto a Memória Social como a Dança-Educação são aqui compreendidas como discurso, ou seja, lugar de subjetividades constituídas através de interações e disputas socioculturais que se manifestam na comunicação e expressão humana.

Moraes⁸ reflete sobre esta relação entre memória e discurso afirmando que a memória individual ou coletiva nos remete a marcos e situações privilegiadas que recusam o esquecimento, que produzem sentidos e espetacularizam tempos, espaços e relações seletivamente. Onde o seu registro discursivo possibilita a compreensão das múltiplas formas de sociabilidade, a produção de sentidos e registros de diferentes caminhos relacionais que mapeados simbolicamente e discursivamente retratam a complexidade e as tensões existentes na experiência individual e social da humanidade.

Partindo deste pressuposto, os estudos de Halbwachs (2006) passam a nos servir como subsídios para a compreensão de como se processa e se estabelece a memória socialmente e como ela influencia a construção do conhecimento na sociedade. Pollak (1989,1992) o complementarizará politizando o conceito de memória, introduzindo o conceito de enquadramento das memórias, desnudando a questão das disputas de poder entre as memórias individuais, e entre elas e as memórias coletiva e oficial, além de apresentar os conceitos de memórias subterrâneas, esquecimento e silenciamento das memórias.

Acreditamos que estes estudos possam possibilitar o desvelamento e o aprofundamento do processo de compreensão sobre como se constituem os múltiplos conflitos presentes nas relações e interações histórico-sociais e culturais contemporâneas, contribuindo sobremaneira para a reflexão crítica do conteúdo teórico da temática central do PPP, enriquecendo a discussão teórica e a formulação das perguntas que podem ser apresentadas para os alunos como estímulo sensorial, investigativo e criativo durante o processo de ensino da Dança-Educação.

A relevância destes estudos para o processo prático de ensino da Dança-Educação é decorrente da compreensão de que através da utilização das memórias podemos intensificar o autoconhecimento, a subjetividade e o desenvolvimento de uma

⁸MORAES, Nilson A- Discurso, Análise de Discurso e Memória.
Ver <http://www.nilsonmoraes.pro.br/nm/NM-1pdf.pdf> sem data na publicação

corporeidade reflexiva e crítica. Retornaremos a esta questão no capítulo I quando, a partir das mudanças na modernidade, surge a utilização das memórias individuais e coletivas nos processos educacionais e artísticos.

Acreditamos que para alcançar este objetivo devemos constituir um processo de ensino que possibilite o estímulo e o diálogo sobre a expressividade individual e dos grupos de alunos, a reflexão sobre como o sentir, o pensar e o agir é constituído socialmente e, em decorrência disto, a percepção sobre como a constituição dos gestos é decorrente da relação histórica e sociocultural e como carregam, conscientemente ou não, discursos provenientes da tessitura das interações individuais e coletivas na sociedade contemporânea.

Assim, retornamos ao objetivo desta pesquisa: Em que medida a memória social pode contribuir para práticas pedagógicas do ensino da dança para infância na contemporaneidade?

Para esta análise, desenvolveremos metodologicamente esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo buscaremos o referencial teórico sobre o processo histórico da Dança e da Dança-Educação no contexto educacional contemporâneo e especificamente no contexto educacional do município do Rio de Janeiro, visando detectar e refletir sobre propostas que utilizam a memória nos seus processos artísticos e pedagógicos. No segundo capítulo desenvolveremos um histórico sobre o programa NA/SME/RJ, uma síntese da sua proposta pedagógica e uma análise crítica sobre a mesma. No terceiro capítulo verificaremos a possibilidade da contribuição de autores e estudiosos da memória social para metodologias que utilizem a memória nos seus processos pedagógicos direcionados para a Dança-Educação, e especificamente analisaremos como estes estudos podem vir a ser utilizados como diretrizes, referências para as ações pedagógicas desenvolvidas nos NA/SME/RJ. E no quarto capítulo correlacionaremos os estudos acima citados às experimentações e exemplificações ocorridas durante os processos pedagógicos em Dança-Educação desenvolvidos durante 18 anos neste programa onde verificamos diálogos entre os discursos corporais e a memória. E assim, finalizaremos esta dissertação apontando a necessidade de um aprofundamento deste estudo posteriormente.

Ao ingressar como coreógrafa do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde recentemente foi implantado o curso de Licenciatura em Dança, pude perceber a

necessidade de desenvolvimento de pesquisas que atendam à demanda desta área específica, Dança-Educação para infância. Partindo desta percepção e da experiência adquirida durante dezenove anos como professora de dança para crianças no programa Núcleo de Artes do município do Rio de Janeiro, percebi a oportunidade de teorizar sobre esta prática e contribuir academicamente para a linguagem da Dança.

Justifico a importância desta dissertação em decorrência da sua contribuição para a ampliação do acervo bibliográfico e do aporte metodológico para a linguagem da Dança disponibilizado para alunos, pesquisadores e arte educadores e para o reconhecimento e consolidação da Dança no campo acadêmico. A singularidade desta pesquisa é a discussão sobre a contribuição de autores da memória social para a reflexão sobre o processo do ensino da Dança-Educação para a infância.

Considero-a relevante em decorrência do enriquecimento teórico e prático que as mediações entre os campos da Dança e da Memória social podem trazer para a prática pedagógica e desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental atendidos no programa Núcleo de Arte/SME/RJ, assim como, para a formação de alunos e pesquisadores da Dança-Educação e de outros campos de saber que possuam correlações conceituais e interesses afins.

CAPÍTULO I – A DANÇA E A MEMÓRIA

A Dança e os estudos sobre a Memória Social podem desvelar múltiplos discursos constituídos na sociedade e a reflexão sobre os estudos da memória social podem aprofundar alguns conceitos que se constituem como pontos de intersecção, entre a Dança-Educação e a Memória Social no processo de ensino e aprendizagem.

A Dança é compreendida nessa dissertação como comunicação humana, e na proposta de Laban, como veremos mais adiante, como linguagem. É o discurso onde o sujeito-corpo revela as suas relações consigo mesmo, com o outro, com o tempo e com o espaço, através de gestos expressivos e únicos, que são gestados durante a infância e que se individualizam e são memorizados corporalmente e intelectivamente a partir de um repertório constituído através das experiências, da interação e das influências históricas, socioculturais, étnicas, políticas e estéticas.

Nesta perspectiva da Dança como linguagem, o gesto substitui as palavras na criação do discurso, mas o que seria o gesto? Roquet⁹ (2011) prefere utilizar o termo gesto ao termo movimento “[...] porque este engaja o aspecto expressivo do movimento. Colorido através de um pano de fundo tônico-emocional não consciente, o gesto põe em ação a função imaginária especificamente humana”.

Para Godard¹⁰ (2002, p.20), “[...] Todos esses elementos (filogenéticos, culturais e individuais) contribuem para tecer a relação simbólica que vai vincular, no indivíduo, atitude corporal, afetividade e expressividade, sob a pressão flutuante do meio em que está inserido.”.

Sobre esta expressividade do gesto na dança, Vianna afirma que (1990, p.102-103):

É muito difícil manifestar um sentimento, uma emoção, uma intenção, se me oriento mais por formas condicionadas e conceitos preestabelecidos do que pela verdade do meu gesto. O que confere autenticidade e expressão a um dado movimento coreográfico é precisamente o poder que ele tem de traduzir certas emoções, sentimentos ou sensações, [...]. Ou seja: o que é dançado é dançado por alguém que vive intensamente aquele movimento, aquele gesto, e por isso consegue expressá-lo plenamente.

⁹ROQUET, Christine. *Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo*. O percevejo Online/ Periódico do PPGAC/UNIRIO; Volume 03 – Número 01 – janeiro-julho/2011.

¹⁰Hubert Godard - pesquisador de referência no campo da análise do movimento humano. A sua principal discussão trata da relação entre o corpo em movimento e o espaço ao seu redor onde, segundo o pesquisador, é a percepção do espaço que determina a possibilidade do movimento corporal. Ele descreve o espaço subjetivo como uma construção baseada nos hábitos de percepção, que constituem nossa história pessoal.

Segundo Ana Terra¹¹, o gesto na dança se origina a partir da percepção interna do sujeito, da percepção do professor ou coreógrafo que o observa, da auto-observação e observação realizada na sua construção oriunda do diálogo dialético entre as relações do corpo com o meio, com o outro e com o cotidiano. Ou seja, quando utilizamos a percepção na construção do gesto acionamos a nossa memória constituída na relação do corpo com o espaço, o tempo e o meio, porém tanto a memória como a percepção não são imutáveis, elas são recategorizadas continuamente interferindo na ação motriz que se caracteriza por repetidas tentativas em contextos diversos.

Pelo relatado acima, podemos perceber uma estreita correlação entre o gesto, o espaço, o tempo, o meio e a memória e compreender a presença constante da memória nos processos de ensino, nas improvisações¹² e nas construções coreográficas. Porém esta utilização da memória através dos gestos só passa a ser evidenciada a partir da Dança moderna quando se rompem os paradigmas da dança clássica como veremos a seguir.

Também se torna necessário um esclarecimento quanto a uma situação recorrente encontrada durante a pesquisa, o fato de a memória ser apresentada no texto sob uma variedade de definições oriundas dos diferentes campos de saber e que implicitamente revelam a formação e/ou orientação teórica de cada artista, esta diversidade de classificação é aqui como indicativos da importância e do aumento do uso da memória na Dança e não nos deteremos no esclarecimento da definição e na origem de cada termo que surgirá no decorrer do texto com o intuito de não nos afastarmos do objeto deste estudo.

Apenas focaremos no estudo da memória como uma construção social que atua na percepção e na ação humana, como veremos no capítulo III, e na investigação dos processos que utilizam a memória numa concepção que se aproxima da concepção desenvolvida nos estudos sobre a memória social. E em decorrência deste recorte,

¹¹COSTAS, Ana Maria Rodriguez (Ana Terra). *Klauss Vianna e a expressividade como devir dramaturgico da dança*. <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/Ana> visitado em 16/05/2012.

¹²A improvisação permite uma experiência intensa de criatividade através da concretização imediata no corpo de imagens, ideias, sentimentos e sensações e desenvolve a intuição e a consciência do corpo capaz em seguir o fluxo de uma dança através de uma escuta, velocidade e transformação da qualidade do seu peso na execução do movimento.

somente as propostas pedagógicas e artísticas desenvolvidas por Bausch¹³ e Sánchez¹⁴ (2010), estudos que serão aprofundados também neste capítulo e que mais se aproximam destes estudos e reflexões, serão evidenciados.

Em decorrência desta compreensão, em uma breve introdução ao estudo sobre esta memória social, Santos (2003, p.26, 27) afirma que:

Nós somos tudo aquilo que lembramos; nós somos a memória que temos. A memória não é só pensamento, imaginação e construção social; ela é também uma determinada experiência de vida capaz de transformar outras experiências, a partir de resíduos deixados anteriormente. A memória, portanto, excede o escopo da mente humana, do corpo, do aparelho sensitivo e motor e do tempo físico, pois ela é também o resultado de si mesmo; ela é objetivada em representações, rituais, textos e comemorações.

Diante dessa complexidade que envolve os estudos sobre a memória social, que possibilitam através da sua reflexão a observação da construção conjunta do conhecimento e da identidade social do indivíduo e da sociedade, é que buscaremos investigar a possibilidade da contribuição destes estudos para o processo de ensino-aprendizagem da dança.

O processo de ensino-aprendizagem se consolida através da constituição de um acervo de memórias que são oriundas de experiências sociais e individuais que constituem a história do indivíduo e da sociedade. Esta história é concebida através de discursos oficiais (documentos, monumentos, celebrações, etc.) e influências da mídia que apontam o que deve ser memorável e reconhecido, e através dos múltiplos discursos dos indivíduos envolvidos neste processo histórico onde encontramos as tensões, as reivindicações e contradições pertinentes a este processo de construção social da memória. Sendo assim, quando os discursos oficiais não desvelam a multiplicidade, a pluralidade de discursos e suas tensões, cabe também ao professor que visa à emancipação e a crítica dos seus alunos, estimular e problematizar esta construção do conhecimento.

¹³What do Pina Bausch and her dancers do wuppertal? Produzido por Internationes, 80 min., Alemanha, 1982, videocassete.

¹⁴Lícia Maria Morais Sanchez é bailarina, coreógrafa-pesquisadora, professora e diretora, licenciada em Dança pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Especialização em Dança-Teatro realizada Alemanha na unidade Tanztheater Wuppertal, sob a direção de Pina Bausch. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNICAMP e Doutora da ECA/USP. Membro do Corpo de Baile do balé do Teatro Castro Alves, Bahia. Diretora-coreógrafa do grupo “Dança-Jornal”, premiado no 1º Concurso Nacional de Dança Contemporânea na Bahia, especializado em trabalhos coreográficos inspirados em pesquisas a partir de notícias de Jornal.

Aprofundaremos agora o nosso olhar sobre como artistas e pesquisadores utilizaram e utilizam a memória nos seus processos artísticos e de ensino no período histórico da dança moderna à contemporânea. Posteriormente, relacionaremos estes processos à metodologia do NA e aos estudos sobre a memória social com o intuito de identificar possíveis contribuições para um processo de ensino de Dança-Educação na contemporaneidade.

1.1 - DA DANÇA MODERNA À DANÇA CONTEMPORÂNEA - UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS

A classificação de Dança Moderna e Dança Contemporânea utilizada nesta dissertação segue apenas a divisão cronológica proposta por Silva (2005), que distingue o período pré-moderno como o que se segue da era paleolítica até o modernismo, o modernismo como o que se inicia no final do século XIX e início do século XX até a década de 50 e o período pós-moderno como o período que se inicia na década de 50 e se estende até aos dias atuais. Não nos deteremos assim, em discussões sobre os conceitos de modernismo e pós-modernidade em decorrência de não ser este o foco deste trabalho.

No processo histórico da dança moderna para a dança contemporânea surgem metodologias de ensino que buscam o desenvolvimento da capacidade expressiva individual através de propostas de movimentação corporal livre e subjetiva relacionadas à existência humana, à memória e ao contexto sociocultural.

No cenário contemporâneo da dança, estas propostas se desdobram em cenas que ocupam um espaço significativo nas representações artísticas e que se constituem como uma contraproposta ao virtuosismo técnico e ao desenvolvimento de enredos fantasiosos e acrílicos da dança clássica.

As mudanças acima descritas iniciam-se no século XIX, e podem ser percebidas a partir dos trabalhos sobre as possibilidades expressivas, rítmicas e educacionais do corpo em movimento desenvolvidos por Delsarte, Dalcroze, Steiner¹⁵ e Laban que reverberam no ideário desenvolvido pela dança moderna e contemporânea de pesquisadores e artistas dos séculos seguintes.

¹⁵Ver <http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm>

A importância de trazer estes estudiosos neste momento da pesquisa é decorrente da necessidade de compreendermos como se deu a origem do pensamento pedagógico para o ensino da Dança-Educação e assim analisarmos o seu desenvolvimento e a sua constituição na contemporaneidade. Vejamos, então, uma síntese sobre estes estudiosos e suas obras.

1.1.1– PRECURSORES DA DANÇA MODERNA

Delsarte¹⁶ foi o pioneiro e um dos mais importantes pensadores da expressividade gestual. Organizou um sistema de linguagem corporal, o Delsartismo Norte-Americano, que aponta para uma nova ciência do movimento. A prática corporal deluarteana desempenha um papel fundamental na gênese da dança moderna norte-americana nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX e nas produções teóricas e práticas, artísticas e pedagógicas do meio das artes cênicas desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX.

Estudou o comportamento gestual e vocal dos indivíduos e os gestos dos personagens de quadros e esculturas clássicas, relacionando suas análises com as estruturas conceituais do pensamento filosófico católico e místico.

Aponta o gesto como expressão e representação, e afirma que o gesto é mais que o discurso, pois:

[...] ele antecede a palavra porque antes de se dizer qualquer coisa, se percebe, se sente ou se pensa algo, e a emoção, sentimento ou pensamento causado por alguma expressão do mundo exterior ou por alguma imagem mental afeta instantaneamente o gesto, pois atingem diretamente a linguagem corporal. Esse afetar é, para Delsarte, o gesto primordial - o gesto interior. (SOUZA, 2011, p.37).

No seu método, a respiração é um fator básico do metabolismo do organismo humano, reflete o equilíbrio do corpo, seus estados nervosos, instintivos e emocionais e está diretamente relacionada entre ação e sensação, interior e exterior e intrinsecamente ligada à expressão corporal, e a comunicação humana.

Quanto à metodologia deluarteana, Greiner (2008, p.61) afirma que: “O conhecimento dos princípios que elaborou, permitia aos dançarinos se expressar com

¹⁶Delsarte (1811/1871) – Cantor, recitador, compositor, professor de canto, de oratória e de pantomima, foi o pioneiro e um dos mais importantes pensadores da expressividade gestual.

cada parte do corpo, os pensamentos e emoções experimentadas mediante a prática consciente e controlada de movimentos de contração e relaxamento”.

Sua teoria é constituída por classificações que são sempre divididos em três categorias. O seu sistema, o "Curso de Estética Aplicada", englobava a análise expressiva da voz, da palavra e do gesto. Suas bases são: a Estética, a Semiótica e a Física. O corpo é dividido em três zonas: o físico, o emocional e o mental, que correspondem aos membros inferiores, tronco e braços, pescoço e cabeça, respectivamente. Afirma que existem três línguas: a afetiva, transmitida através da voz, a elíptica, expressa através de gestos e as filosóficas, traduzidas pela palavra articulada. O movimento ocorre sob três determinações: o paralelismo, a oposição e a sucessão e de acordo com a intervenção da parte física, emocional ou mental.

Os dois princípios fundamentais da sua teoria são: o da correspondência que afirma que toda função do espírito corresponde uma função do corpo e vice-versa e o da Trindade onde a vida (corpo), o espírito (a razão) e a alma (dimensão das emoções) formam uma unidade na totalidade do ser humano. Para Delsarte, o critério da tripla constituição atuante na Lei da Trindade encontra-se em tudo o que existe no mundo, e cada linguagem artística tem sua trindade fundamental, na música seria o ritmo-harmonia-melodia e na dança o relaxamento-coordenação-precisão.

Souza (2011, p.40) nos esclarece as correlações da sua teoria:

O pensamento católico e místico fundamentou sua Lei da Trindade. A Semiótica, que pode ser definida como a ciência geral do signo, foi, junto com a máxima tomasiana, a base sobre a qual Delsarte elaborou a Lei da Correspondência, onde relacionou forma e significado de um modo místico; na dualidade matéria e divindade. Da Estática e da Dinâmica, ambas as disciplinas da Física Mecânica Delsarte utilizou princípios e leis para formular suas Nove Leis do Movimento. A lei da trindade e a lei da correspondência são as principais leis de Delsarte.

A expressividade advinda da pesquisa delarteana experimental possibilitou a criação de fecundos vocabulários de movimento e enfatizou a incoerência de certas escolhas técnicas e estéticas do balé em relação à expressão de um corpo livre.

Para Souza (2011, p.222), Delsarte foi um produtor ativo de uma época onde o cientificismo havia invadido o campo dos estudos artísticos e estimulado as mentes produtivas de artistas a gerarem sistemas teóricos complexos e métodos inovadores. O seu sistema era uma verdadeira ciência onde nada era feito arbitrariamente, ele sempre operou de um modo científico, codificando e sistematizando a partir de fatos, o efeito das emoções sobre o corpo humano em relação a seus gestos e discurso.

O ponto negativo do sistema delarteano diz respeito ao aspecto semântico determinista encontrado na pantomima e na sua teoria, pois para os estudiosos a dança deveria ser livre formalmente, sem correspondências entre estados internos e forma, e deveria investigar a expressão e seu impacto. Ela deveria tornar-se única, e passar a ser um gênero independente e específico, buscando a liberdade total, a ausência de parâmetros, regras e leis no momento da criação artística.

A estrutura da teoria delarteana reforça um dos principais componentes ideológicos da dança moderna em suas origens, sentimentos e sua intensidade são os motores das diferentes representações do movimento gerado pela memória. Delsarte nos apresenta o gesto como um discurso, onde podemos perceber como os sentimentos, os estados nervosos, instintivos e emocionais representados pelo corpo estão diretamente relacionados aos processos de interação entre: os indivíduos, a ação e a sensação, o interior e o exterior e intrinsecamente ligado à expressão corporal e a comunicação humana. Porém, ainda não podemos observar em Delsarte a constituição e a utilização de uma metodologia que objetive o uso da memória.

Nos Estados Unidos, Delsarte deixa a sua influência em diversas figuras da história da dança moderna, como Ruth Saint Denis, Ted Shawn e Isadora Duncan, entre outros.

Dalcroze¹⁷ é considerado um dos precursores da educação somática e responsável pela criação da Rítmica, um sistema de educação musical inteiramente fundamentado nos exercícios corporais. Segundo Madureira e Banks-Leite¹⁸:

Seu empenho em elaborar e aplicar exercícios do "método integral de rítmica" nasceu de sua convicção de que nosso intelecto, nossa sensibilidade e nosso corpo, que Montaigne considerava como intimamente "costurados", apresentam-se, muitas vezes, fragmentados e até mesmo em desacordo, "desafinados". A proposta de Dalcroze buscava criar uma inter-relação entre o cérebro, o ouvido e a laringe, para transformar o organismo inteiro no que ele próprio denominava de "ouvido interno".

Segundo Endler e Campos¹⁹, Dalcroze ao realizar exercícios de conscientização de diferentes ritmos e dinâmicas através da experiência corporal dos seus alunos,

¹⁷Dalcroze (1865-1950) – Músico, compositor, pedagogo, autor e pesquisador musical, é criador da Rítmica e sua metodologia um sistema de educação musical que se divide em três partes: eurrítmia, solfejo e improvisação.

¹⁸Ver http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000100014&script=sci_arttext visitado em 26/08/2012.

estimulava a inteligência cinestésica-corporal, contribuindo para o equilíbrio, força e presteza da resposta corporal ao comando cerebral. Estes estímulos são revertidos para música através do reconhecimento da duração dos tempos e intensidades sonoras.

Outros exercícios desenvolvidos pela Rítmica que reforçam a sensação de maior ou menor amplitude do movimento no espaço e a sensação da direção deste movimento estimulam a inteligência espacial, responsável pela orientação no espaço, memória espacial e capacidade de organização estratégica e para a música, resulta em memória linear dos sons e capacidade de organização de estruturas musicais.

O treino auditivo, realizado nos exercícios de solfejo, estimula a observação, atenção, concentração e percepção, necessários para a inteligência musical e espacial que necessitam de percepção aguçada das formas ou dos sons do ambiente e uma memória bem constituída de seus objetos de estudo, além de corroborarem para a formação do ouvido interno, ou seja, a interiorização, decodificação e memorização dos fenômenos musicais.

A utilização da Rítmica através da prática da improvisação desenvolve no aluno as capacidades emotivas, liberdade de imaginação e desejo de se expressar. Dalcroze objetiva desenvolver em seus alunos a liberdade de ação e pensamento, e este trabalho ligado à inteligência musical visa o relacionamento inter e intrapessoal, enquanto que desenvolve musicalmente o senso rítmico e melódico, a criatividade e oportuniza experiência no manuseio dos elementos musicais.

Ele aponta o ritmo como fator organizador dos elementos musicais e que toca de imediato a sensibilidade infantil, e que qualquer fenômeno musical é objeto de uma representação corporal: pulso, acento, valores rítmicos e silêncios de caráter rítmico; caráter melódico e dinâmico (altura, intensidade e timbre); caráter harmônico (relações de tensão entre tônica e dominante) e caráter formal (frases, estruturas e formas musicais). E apela continuamente à atenção, à memória auditiva e à capacidade de livre expressão do aluno, mediante a criação de exercícios rítmicos e melodias com ritmo, de movimentos simples e coreografados.

Quanto à metodologia e objetivos, Greiner (2008, p.61) afirma que:

O seu método trabalhava com três fatores essenciais: a repetição, o encadeamento lógico de causa e efeito entre a música, a imagem motriz do movimento e harmonia que desencadeia o gesto expressivo

¹⁹ENDLER, Délia Ribeiro da Cruz e CAMPOS, Gilka Martins de Castro - A Rítmica de Dalcroze e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner: uma Relação Possível. <http://www.abemeducacaomusical.org.br>

(ação) e o hábito do menor esforço, ordenando o ritmo interior do corpo. Os objetivos eram o desenvolvimento de um sentimento musical em todo o corpo, o despertar dos instintos motores que dariam consciência da noção de ordem e equilíbrio; e o aumento das faculdades imaginativas pelo intercâmbio entre a união íntima do pensamento com o movimento corporal.

A proposta dalcrozeana teve considerável influência no teatro e especialmente na dança moderna, no fim do século XIX, seu método de ensino teve um sucesso tão grande em toda a Europa que atingiu algumas das mais importantes figuras da dança moderna da época, como Nijinsky (através de Marie Rambert), Wigman e Laban.

A sua influência na dança moderna norte-americana se deu pelas escolas de cultura física e movimento expressivo, dentre elas encontra-se em posição especial a Denishawn School, escola de dança fundada por Ted Shawn e Ruth Saint Denis no início da primeira década do século XX. O movimento rítmico foi inspiração e provocação para as inovadoras metodologias de dança originárias da Europa e dos Estados Unidos.

Segundo Souza²⁰ (2011):

Muitos dos pressupostos educacionais *dalcrozeanos*, como “a teoria deve seguir a prática” e “as regras só devem ser ensinadas quando o aluno viveu a experiência concernente a elas” são pressupostos educacionais dos métodos de educação somática hoje existentes. Esses métodos configuram atualmente uma linha da pedagogia da dança.

Segundo a autora, a máxima *dalcrozeana* era que (Dalcroze *apud* Ambramson, 1986, p. 31) “Toda ideia musical pode ser realizada por meio de movimentos corporais e todo movimento do corpo pode ser transformado no seu equivalente musical”.

Dalcroze, em determinado ponto de sua carreira, evolui para uma situação em que a concepção de música enquanto movimento rítmico do silêncio liberta os movimentos corporais de estruturas melódicas estabelecidas. Este pensamento resulta na investigação das performances que chamou de Plástica Viva, ou Plástica Animada, ou Movimento Plástico, onde passa a explorar a criação de movimentos a partir de padrões rítmicos identificados em poesias, em imagens e em imaginações.

Suas publicações, como crítico, trataram de apontar a necessidade de desenvolvimentos expressivos na dança cênica, visando o alcance da potencialidade técnica e criativa da dança moderna, além de sua valorização social.

²⁰SOUZA, Elisa Teixeira de. As contribuições de Jaques-Dalcroze para a dança cênica. Brasília: CAPES; Mestrado; Universidade de Brasília (UnB); 2011.

Na atualidade, o Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra, oferece cursos regulares destinados à formação de professores de Rítmica, através dos quais se busca conjugar uma sólida formação musical, corporal e pedagógica, para diversas faixas etárias (pais, bebês, crianças de todas as idades, jovens, adultos e idosos). São oferecidos ao lado de cursos de música instrumental, improvisação, movimento e dança, canto e eutonia, entre outros. O Instituto promove ainda, espetáculos e audições de música, dança e teatro, ou seja, tudo o que procura articular música e movimento, voltado à pedagogia da arte.

Percebemos nas propostas atuais para a Dança-Educação pouca informação a respeito da teoria dalcrozeana e suas práticas. No programa NA que analisamos nesta dissertação, não encontramos nenhuma referência a este autor. Porém é notória a sua importância para o desenvolvimento da dança na contemporaneidade, assim como é explícita a íntima relação do estudo desenvolvido com o processo de construção e uso da memória, embora não seja o foco da proposta desenvolvida por Dalcroze o estudo sobre a constituição social destas memórias.

Rudolf Steiner²¹ cria e sistematiza uma nova forma de arte e de dança, a Eurytmia, que se baseia no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Ciência Espiritual por ele concebida, a Antroposofia.

Na Eurytmia, os movimentos são concebidos como coreografias solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética em verso ou em prosa e sobre a música instrumental tocada ao vivo. A eurytmia não lida com materiais, mas com um instrumento: o próprio ser humano que, de forma sutil, reproduz com gestos os movimentos realizados pelo aparelho fonador ao cantar e falar. Juntamente com a música e a poesia, o eurytmista expressa suas vivências mais íntimas, sua fala se torna visível.

É amplamente desenvolvida, especialmente na Europa (Alemanha, Holanda, Suíça e Inglaterra), desde o início do século XX, onde inúmeras pesquisas nas áreas da Educação e da Medicina de inspiração antroposófica levaram à sua adoção no currículo das mais de 400 Escolas Waldorf em todos os continentes e como complemento terapêutico em diversos países na contemporaneidade.

Nesta proposta pedagógica, os elementos do ritmo e da forma, da arte e da criatividade, assim como da ação e praticidade no ensino são fundamentais e o

²¹Rudolf Steiner (1861/1925) - Influenciado por Goethe (1749-1832), que interpreta o mundo natural como uma totalidade viva, orgânica e impregnada de espírito em oposição às ideias científicas de sua época, cria e sistematiza uma nova forma de arte e de dança, a Eurytmia.

pedagogo concentra-se mais sobre a harmonia das três grandes áreas: o pensamento, o sentimento e a vontade.

Segundo o site da Sociedade Antroposófica²², Barreto (1998) define com clareza os objetivos da Eurytmia:

Como arte ela se propõe a pesquisar o movimento intrínseco da linguagem poética e da música, como ele se configura no fluxo da fala e no desenvolvimento dos sons, com todos os seus matizes de sentimento, levando também em consideração o conteúdo específico expresso pelo poeta ou pelo compositor.

Esse elemento artístico-plástico da fala e da música é transposto para o espaço cênico através do movimento coreográfico, complementado pelas cores das indumentárias e da iluminação. Simultaneamente com recitação ou música ao vivo a Eurytmia dança, assim, o desenvolvimento dos sons de poesias e músicas, em toda sua complexidade.

Steiner se utiliza do discurso concebido por poetas e músicos como inspiração, e seus intérpretes, através das suas memórias, sentimentos e vivências íntimas, corporificam a fala. Porém na sua metodologia, apesar do uso da memória individual ser constantemente solicitado, ainda não encontramos reflexões sobre como estas memórias são constituídas e nem a sua correlação com as memórias coletivas na sociedade.

Rudolf Von Laban²³ dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação. Elaborou um sistema de análise da movimentação humana, *Labanotation*²⁴, aplicável não só para a dança, como para qualquer atividade que inclua o movimento.

O sistema de Laban, a *labanotation*, continua sendo o mais preciso contemporaneamente e possibilita conservar as coreografias no seu estado originário. E ainda segundo Fernandes (2007, p.36):

Para alcançar tal notação “dinâmica”, Laban baseou suas teorias de movimento num “continuum entre polaridades”, como mobilidade e estabilidade, e interno e externo. Como na simbólica correspondência entre sentimento e forma, movimento e notação, corpo e mente, tais polaridades se relacionam dentro de um todo unificador.

²² <http://www.sab.org.br/soc/soc.htm>.

²³ Rudolf Von Laban (1879/1958) - Foi coreógrafo, bailarino, professor de dança e teórico, elaborou um complexo sistema de análise do movimento, é considerado um dos mais importantes pesquisadores da dança do século XX e "pai da dança-teatro". Recebeu influências dos estudos de Rudolf Bode, Bess Mensendieck, Jaques-Dalcroze, Jean-Georges Noverre e François Delsarte.

²⁴ Labanotation- sistema de sinais gráficos criados para registrar e descrever os movimentos, suas direções, níveis e ritmos - uma das mais importantes teorias que levou à emancipação da dança enquanto linguagem específica de arte.

Com a colaboração de Wigman, Laban se debruçou nos estudos do corpo no espaço e da expressividade do movimento, tendo criado os fundamentos da Corêutica (o estudo da organização espacial dos movimentos, onde o corpo tornou-se referência de si mesmo e onde o espaço existe para a exploração e atitude corporais) e da Eukinética (estudo da expressividade e do esforço onde se distinguem os quatro fatores do movimento, que são a fluência, o peso, o espaço e o tempo).

A sua intenção foi de constituir uma abordagem integrada sobre o movimento, tratando de forma orgânica o fazer, sentir e pensar a dança, onde corpo, mente e emoção se inter-relacionam. Sentimento e forma, movimento e intenção devem sempre estar presentes no corpo, o corpo que dança deve ser o próprio sentimento e a própria intenção em movimento, e deve estar inserido profundamente na proposta artística para escrever e contar histórias com suas formas e gestos.

No desenvolvimento da *Tanztheater*, Laban afirma que a dança deveria ser feita a partir do próprio corpo, feita pelo corpo e não apenas com o corpo, e o conteúdo é compreendido como algo inerente ao movimento humano, sem uma separação entre sentimento e forma.

Laban não se afastou da representação da própria vida, ele aprofundou a pesquisa na linguagem específica dos movimentos humanos e investigou os comportamentos sociais, se inspirou em histórias e personagens de forma inédita e fugiu de estereótipos e clichês instituídos em sua época, pois sentia que o público não estava preparado para obras coreográficas completamente abstratas e precisava ser treinado para compreender este tipo de dança.

Privilegiou a dança como experiência e não como espetáculo, e uma das modalidades da experiência na dança é a improvisação, lugar onde a busca da consciência plena do movimento e o experimentar deixando-se levar, convergem na descoberta do corpo movente.

Podemos perceber nesta proposta labaniana o uso da memória, o mesmo se refere às memórias involuntárias e ao processo de rememoração e esquecimento, pois:

Improvisar para Laban é, de um mesmo movimento, buscar e encontrar, decompor e unificar, esquecer e lembrar, mas, sobretudo, não se lembrar. [...] Improvisar é se dedicar a esquecer, para se dar a chance de ver afluir às múltiplas possibilidades de sua mobilidade. [...] Esquecer o estado presente do corpo a fim de acolher os estímulos plurais da sua memória involuntária é, precisamente,

adquirir uma experiência do movimento, um saber-sentir que não se mede a não ser pela sua eficácia sobre os nossos sentidos.²⁵

Para Laban a dança sempre deveria ter uma relação com as experiências humanas, sentimentos e comportamentos, porém ele também acreditava que a dança era inerentemente uma abstração²⁶, onde as metáforas estariam sempre em evidência em contraproposta a uma literalidade. Para ele “a dança é o meio de dizer o indizível, da mesma forma que a característica da poesia é ultrapassar o sentido estrito das palavras” (LABAN, 1978, p.9). Segundo Bourcier (1987, p.295), Laban “Acredita que a dança seja um meio de introspecção profunda.”.

Em uma analogia entre a dança e a linguagem, criada por Laban (Laban, 1990, p.31) percebemos que para o mesmo,

[...] a dança como composição de movimento pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento. Esta linguagem do movimento, de acordo com o conteúdo, estimula a atividade mental de maneira semelhante, e talvez até mais complexa que a palavra falada.

Laban ao considerar a dança como linguagem trouxe para discussão a polêmica entre as concepções de o movimento corporal ser compreendido como natural ou como linguístico, ou seja, estruturado pela linguagem na relação com a sociedade, discussão que ainda está presente contemporaneamente na dança-teatro alemã.

Laban é considerado extremamente importante para a Dança-Educação. Seus artigos e livros como "Corêutica", "O Domínio do Movimento" e "Dança Moderna Educacional", são referências importantes para a história e para a teoria da dança.

Seu pensamento sobre a Dança-Educação é profundamente enraizado na filosofia do modernismo que exerce uma grande influência sobre a dança moderna do início do século XX, em que os ideais de expressão interior, emoção humana e autonomia do sujeito criador regem a criação artística e ocasionam um processo dicotômico entre o processo criativo e apreciação/produção que se excluem mutuamente, numa perspectiva que prioriza o processo em detrimento do produto final.

²⁵ LAUNAY, Isabelle. *Laban, ou a experiência da dança*. Trad. Gustavo Ciríaco. In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Sílvia (orgs). *Lições de Dança I*. Rio de Janeiro: Univercidade Editora, 1999, p. 80.

²⁶ Concebemos a dança abstrata como aquela que é constituída a partir de um processo coreográfico onde seus movimentos atingem níveis altamente simbólicos e que necessitam de uma considerada abstração para a sua compreensão.

O discurso escola-novista de Laban, condizente com o dos pensadores de sua época, objetivava a dicotomia entre a arte e a educação em decorrência do desejo da ruptura da intensidade e rigidez dos códigos presentes na dança artística e que feriam os ideais de criação e transformação do ser humano através desta linguagem pela educação.

O termo *dança criativa* é constantemente utilizado por Laban como uma contraproposta à técnica rígida, mecânica e imposta pelo ensino do ballet clássico na época, que segundo o mesmo, anulava a possibilidade expressiva e subjetiva da criança e do adolescente quando dançavam. Pois, “Descomprometidas com as convenções, com a ordem social, com a intelectualidade e com as academias, as crianças eram vistas pelos artistas como ‘os detentores dos canais puros das forças primitivas de criatividade’.” (WILSON²⁷ apud Marques, 1997, p.31).

No seu livro, *Modern Educational Dance*²⁸, os 16 temas de movimento explicitam a elaboração da organização interna do movimento que deveria ser desenvolvida com as crianças em situação educacional, este trabalho foi denominado *free dance technique* (técnica de dança livre de modelos de estilos em particular). Para Marques²⁹ a

[“...】 técnica de dança livre” de Laban buscava ampliar esse vocabulário de dança, trazendo da experiência de cada um novos arranjos, caminhos e possibilidades para dançar. Para Laban, conhecer o uso de energia, de peso, das possibilidades do fluxo do movimento no espaço (etc.), era como adquirir um outro tipo de “habilidade”, uma habilidade que abre portas e diferencia as pessoas, pois permite a expressão e a comunicação pessoal e intransferível de cada um.

Ao analisar criticamente a proposta labaniana, sob o olhar do século XXI, percebemos que Laban apoiou-se em discursos positivistas modernos que determinaram verdades universais de criatividade, expressão e de infância. E que o ensino da dança criativa centrou-se em si mesmo, no corpo, no movimento, nas sensações, nos sentimentos e necessidades estritamente individuais, desconsiderando as interações estabelecidas entre o indivíduo e à sociedade. Segundo Stinson³⁰ (1995, p. 87) "está claro que a pedagogia tradicional para o ensino de dança, e ensino da pedagogia da

²⁷ WILSON, B. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte educação para crianças. In: BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (Orgs.). *O ensino da arte e sua história* (p. 50-63). São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 1990.

²⁸ LABAN, Rudolph. *Modern Educational Dance*. Macdonald and Evans, 1975

²⁹ Ver: Marques, Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. <http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/123/121>.

³⁰ STINSON, S. Uma pedagogia feminista para dança da criança. *Próposições*, v. 3, ii. 18, p. 77-89, 1995.

dança criativa, contribuem para manter não apenas o mundo da dança, mas o mundo geral tal qual são".

A dança criativa no Brasil acabou sendo rotulada como um processo que visava apenas o desenvolvimento da livre expressão, o *laissez-faire*, em que o processo criativo era o foco da questão e era desconsiderado o conteúdo de aprendizagem e o produto artístico final, questão que ainda assombra a Dança-Educação na atualidade, e que será abordada quando falarmos sobre a Dança-Educação no Brasil.

Na contemporaneidade, quando a Dança passa a ser compreendida como linguagem que possui uma significação, as propostas de Laban passam a exercer um importante papel na compreensão, execução e desconstrução das técnicas codificadas, possibilitando a observação, a análise e a percepção corporal e intelectual dos elementos do movimento presentes nos diferentes estilos de dança que representam os seus aspectos históricos, socioculturais e políticos.

É absolutamente clara a proposta de utilização das memórias na proposta labaniana, porém ainda em Laban não observamos a utilização da memória como linha condutora de uma proposta metodológica.



Em síntese, podemos perceber com os estudiosos acima, que desde o século XIX surgem estudos científicos, anatômicos, filosóficos e propostas artísticas, estéticas e pedagógicas que visam o desenvolvimento harmônico das potencialidades expressivas humanas através da dança. E é a partir dos complexos sistemas e teorias desenvolvidos pelos estudiosos acima, que veremos surgir nos séculos seguintes o reconhecimento da Dança como área de conhecimento.

Seus estudos pioneiros se multiplicaram em ações pedagógicas, artísticas e terapêuticas na contemporaneidade que foram absorvidos pelo ensino da Dança-Educação, que na contemporaneidade agrega, além do desenvolvimento expressivo e subjetivo, o desenvolvimento artístico, estético, crítico e de cidadania.

Veremos agora, como estas pesquisas e influências se desdobraram durante o processo histórico da dança moderna para a dança contemporânea resultando em diferentes propostas metodológicas, com o intuito de investigar a aproximação e/ou distanciamento das mesmas das questões que envolvem a memória social.

1.1.2 - A DANÇA MODERNA

O início do século XX é marcado por um declínio do balé francês acadêmico no campo cênico e pelo surgimento da dança moderna e da dança expressionista alemã. Esta passagem histórica aponta para mudanças significativas de paradigmas estéticos que são representados na concepção das obras de arte e demais manifestações artísticas, e ocorrem simultaneamente com as mudanças de paradigmas filosóficos, sociais, científicos, políticos e econômicos que reverberavam em todo o contexto sócio-histórico e cultural da sociedade moderna.

Em decorrência destas mudanças, os artistas deste período percebem também nas suas manifestações artísticas a necessidade do rompimento com os códigos rígidos e artificiais que limitavam a expressão, e assim, buscam outras formas de representação, decorrentes da criação de novos códigos individuais e linguagens, com o intuito de retratar a realidade da vida humana no caos cotidiano, proveniente da urbanização, da industrialização e do avanço científico.

A partir de mudanças na filosofia, nos métodos e no vocabulário de movimento, desenvolvem-se muitas teorias e críticas sobre a Dança, e ela entra num processo de renovação e liberdade criativa. E assim, a Dança Moderna desloca a atenção da plasticidade rígida, lírica, romântica e oriunda do balé clássico para o desenvolvimento de um trabalho que privilegia a expressividade do corpo como um todo e de suas partes, inaugurando uma nova relação com o tempo e com o espaço, onde os gestos e movimentos cotidianos passam a fazer parte dos processos criativos, mas também criam técnicas rigorosas para o desenvolvimento dos seus bailarinos.

A Dança Moderna busca inspiração para os seus temas na mitologia, nas liturgias religiosas cristãs e orientais e na literatura, e se concebe para além de uma arte, como uma base, como um meio para a compreensão da vida.

A coreografia moderna desenvolve-se a partir da criação e expressividade individual de cada artista, mas observamos como características comuns:

O uso do centro do corpo, o uso do chão não apenas como suporte, mas onde os dançarinos podiam sentar ou deitar, o uso diferenciado da música de maneira não literal e principalmente a utilização de uma dramaticidade mais direta oriunda do movimento, da temática e dos personagens, em oposição ao lirismo considerado superficial do balé clássico, foram alguns dos traços que definiram a filosofia criativa e a linguagem da dança moderna. (SILVA, 2005, p.97).

Focaremos agora a análise nos representantes da Dança Moderna que na passagem do século XIX para o século XX, influenciados pelos estudos pioneiros acima mencionados, indicam a utilização da memória nas suas propostas artísticas e pedagógicas.

Isadora Duncan³¹, bailarina americana, é considerada a pioneira da Dança Moderna. Foi a primeira artista a se rebelar contra a estética e princípios rígidos da dança clássica, inspirada pelos grandes românticos e simbolistas franceses e influenciada por Delsarte passa a trabalhar os movimentos naturais do corpo humano com a intenção de expressar a realidade.

Estabelece “O vínculo com o cotidiano, com as questões sociais, políticas e filosóficas...”³², pois para Duncan “dançar é exprimir a vida interior” (BOURCIER, 1987, p.253). Outros pontos fortes na dança de Isadora é a utilização de músicas até então tidas apenas como para apreciação auditiva e a expressividade pessoal e a improvisação sempre presentes no seu estilo.

Ela cria uma linguagem gestual através do estudo de outras linguagens artísticas e campos de saber (como a poesia, escultura, música e filosofia), e adapta o movimento ao seu projeto artístico. Sua dança carrega uma contribuição muito significativa para o processo sociocultural, pois ela impulsiona a liberação dos códigos convencionais que restringiam o corpo feminino como um fato geral na sociedade.

³¹ Angela Isadora Duncan (1877 –1927) bailarina dos Estados Unidos, a terceira filha das quatro tidas pelo casal Dora Gray Duncan, pianista e professora de música e Joseph Charles, poeta.

³² Siqueira (2007, p.102)

Ruth St. Denis³³ enfatiza nas suas coreografias a experiência mítica, ou seja, as memórias primitivas. Nas suas composições coreográficas, além das técnicas de dramatização da sua formação inicial, ela utiliza também leituras sobre a filosofia, ciência e histórias das culturas antigas. E é importante lembrar, no que diz respeito à Dança-Educação, que em 1938 ela cria o programa de Dança da Universidade Adelphi, um dos primeiros Departamentos de dança em uma universidade norte-americana.

Doris Humphrey³⁴ desenvolve uma técnica baseada em experiências rotineiras e ações naturais do ser humano, como a respiração, a força do centro de gravidade, a transferência de peso e a coordenação mente/corpo. Como embasamento teórico, Humphrey se fundamenta filosoficamente em Nietzsche³⁵, estabelecendo analogias entre a sua obra e o processo da vida humana e da natureza.

Sua técnica individual resulta da pesquisa sobre o princípio mecânico da queda e da recuperação. Na sua concepção a dramatização da ação da gravidade mostra o desejo humano de segurança (equilíbrio) em conflito com o desejo de progresso e de aventura (desequilíbrio), o movimento primordial é o esforço necessário para resistir à gravidade que é utilizada como o símbolo das forças que ameaçam o equilíbrio e a segurança, o conflito entre o homem e seu meio, o corpo e o espaço.

Segundo Bourcier (1987), Humphrey analisou os gestos e interpretou-os como os movimentos da vida, dividindo-os em gestos sociais que expressam as relações entre os homens, os funcionais relacionados ao trabalho, os rituais relacionados às forças sobrenaturais e os emocionais gerados por nossos sentimentos, sendo estes para ela os mais importantes para os bailarinos.

Humphrey é referência mundial na contemporaneidade para o ensino de coreografia e sua técnica prevê um apurado treinamento corporal e um amplo desenvolvimento das capacidades individuais criativas, dela decorrem as quatro dimensões essenciais do movimento que fundamentam o ensino, a prática e teoria da composição coreográfica: a motivação, o ritmo, o dinamismo e o desenho.

O ritmo está relacionado à alternância motora entre a queda e a recuperação do equilíbrio contra a gravidade, o dinamismo às mudanças de intensidade do movimento,

³³ Ruth St. Denis (1877/1968), também considerada como pioneira da dança moderna, é a primeira a desenvolver uma técnica da dança que tinha como centro do movimento o plexo solar e como base para os movimentos o ritmo respiratório.

³⁴ Doris Humphrey (1895/1958) é considerada uma das três fundadoras da pioneira dança moderna americana, dançarina, poetisa, filósofa, acadêmica e coreógrafa.

³⁵ Nietzsche (1844/1889)- Filósofo alemão. Ver <http://www.mundodosfilosofos.com.br/nietzsche.htm>.

o desenho à forma visível do movimento desenvolvida no tempo e num espaço estruturado e a motivação à alma da composição coreográfica³⁶.

Para Humphrey o movimento devia expressar a unidade de uma cultura e de uma civilização, e a sua técnica, fundamentada pelo princípio de movimento e não por formas pré-determinadas, possibilita preparar o bailarino para quaisquer outros movimentos do mais simples ao mais construído, resultando em formas e desempenhos mais complexos.

Humphrey constitui um dos primeiros departamentos de Dança, ou seja, contribuiu para a concepção acadêmica do ensino da Dança, mas na sua proposta de um desenvolvimento de ensino também não observamos o desenvolvimento de uma metodologia a partir da memória.

Martha Graham³⁷, o mito da dança moderna, se interessou pelas teorias freudianas e criou trabalhos com cunho psicológico e de intensa dramaticidade, revolucionou a cenografia de palco para dança onde a mesma é compreendida como extensão das coreografias, e introduziu a criação musical específica para o espetáculo da dança.

Sua dança surge de processos investigativos, a partir da construção de um pensamento e da composição coreográfica, com motivação teatral implícita, como meio de expressividade humana. Revolucionou a dança moderna desenvolvendo um dos maiores vocabulários técnicos codificados de dança até hoje.

Sua técnica de trabalho enfatizava a energia interior que se expande através do ventre para o exterior, onde a inspiração-contração e a expiração-relaxamento são os princípios básicos da sua movimentação, onde a sua intenção era tornar visível o interior do ser humano até mesmo o seu lado desagradável ou obscuro. Graham é movida por um idealismo social e pela luta por uma melhor forma de vida e divulga a ideia de que a dança trabalha em cima de uma memória ancestral.

Segundo Graham³⁸, recebemos da mãe e do pai um sangue e uma memória ancestral de milhares de anos que explicam os gestos instintivos e pensamentos, uma

³⁶Ver HUMPHREY, Doris. The art of making dances. 19th Ed. New York: Grove press, 1980.

³⁷ Martha Graham (1894/1991) dançarina, coreógrafa e professora, criou o mais importante sistema de movimento da dança moderna americana, a sua técnica foi constituída com o intuito de possibilitar a total capacidade expressiva do corpo, necessária para a interpretação das grandes projeções dramáticas por ela concebidas. O seu ponto de partida é o legado de Delsarte, com o seu direito fundamental de ligação constante entre o gesto e o espírito.

³⁸Ver <http://www.casajungearte.com.br/sala%20de%20danca/Microsoft%20Word%20%20Martha%20Graham.pdf>

memória profunda no tempo. Ela também recorre às questões relacionadas aos estudos sobre o inconsciente e consciente freudiano e aos gestos intencionalmente constituídos para exercerem a função de crítica social, porém apesar de percebermos uma grande utilização da memória, ela ainda não é concebida como uma proposta metodológica e nem compreendida como um processo de construção social.

Durante as décadas de 30 e 40 outros artistas despontam no cenário moderno, trazendo-nos mensagens de conteúdo social, político ou psicológico, onde o uso da memória é facilmente identificado nas suas propostas artísticas. Podemos citar Limón que expressa uma consciência sobre o estado precário da humanidade em peças dramáticas e trágicas e Horton que desenvolve o interesse por questões étnicas que considera os problemas sociais de seu tempo como a violência racial e injustiça, defendendo a pluralidade cultural e abrindo portas para bailarinos afrodescendentes numa sociedade excludente.

Poderíamos citar muitos outros mais, mas por não apresentarem a utilização da memória em suas concepções artísticas e propostas metodológicas aqui não serão elencados.

O que podemos relatar em comum nestes artistas e pesquisadores até aqui elencados é que todos se utilizam da memória nas suas concepções coreográficas como estímulo para a expressividade, criatividade e crítica, mas em nenhum deles percebemos a proposição de uma proposta metodológica concreta onde a memória seria discutida e problematizada.

Na Europa, despontam Kurt Joos³⁹ e Mary Wigman como líderes do movimento da dança moderna na Alemanha e ambos sob a influência de Laban. Porém, a técnica de Joos diferencia-se da de Wigman, pois ele realiza uma fusão entre o balé e as ideias de Laban e mistura ferramentas de representação teatral e de dança para criar, enquanto Wigman desenvolve um método para uma "dança absoluta", que surge completamente de impulsos internos e / ou sentimentos.

Mary Wigman⁴⁰, bailarina, coreógrafa e professora, ensinou dança na Escola de Dresden, de 1920 a 1942, através de um currículo que contemplava disciplinas como

³⁹ Kurt Joos (1901 / 1979) discípulo de Laban usava narrativas e estilos teatrais modernos para fazer obras e performances de Teatro Dançam.

⁴⁰Mary Wigman (1886/1973) discípula da Rítmica de Dalcroze, assistente de Rudolf Von Laban e como ele explorou o seu sistema de dinâmica de movimento.

Pedagogia do Movimento, Terapia da Dança e Dança-Teatro e publicou, entre outras obras, *A Linguagem da Dança* (1963).

Seus alunos aprendiam através da linguagem, e eram obrigados a escrever e falar uma vez por mês sobre temas apontados por Wigman, com o intuito de constituir uma integração entre a experiência e a compreensão. Eram estimulados a investigar o fluxo de suas ideias e de seu processo criativo que era compreendido como um transbordamento dos seus mais profundos pensamentos e impulsos.

Wigman construiu uma nova arte, sua própria dança, conhecida como *Ausdrucktanz* (a dança da expressão). Criou obras de solo e de grupo nas quais os personagens eram substituídos por tipos universais e as alegorias ampliavam os gestos dos bailarinos funcionando como ampliações coreográficas da vida. Sua dança centrava-se na oscilação das emoções humanas e tentava sintetizar os polos opostos da tensão e do relaxamento, da contração e da expansão.

A coreógrafa, sob a influência de Nietzsche, personifica a própria emoção, despersonalizando os intérpretes e transformando-os em tipos e emoções primitivas e universais. Os rostos ocultos sob formas ameaçadoras e rígidas transferem para os corpos todo o potencial emotivo e são levados a uma movimentação tensa, assumindo uma estrutura sobre-humana.

Wigman rejeita a utilização interpretativa da música julgando-a como outro modo de sujeição, pois a música não podia preexistir à dança, o trabalho do compositor e do coreógrafo deveria realizar-se ao mesmo tempo. Para a coreógrafa, a dança deve concentrar-se no símbolo ou no mito que está sendo abordado, logo ela ignora o caráter narrativo aceito por outros pioneiros da escola moderna.

Como pedagoga Wigman não tratava seu trabalho como aula, mas como práticas de dança e ao introduzir a qualidade emocional ao seu movimento ela encoraja seus alunos a encontrarem a sua própria individualidade, não copiarem, mas sentirem o movimento que vem diretamente da sua respiração. Sua proposta de aula de dança sempre culminava num improviso do grupo. Entre seus muitos discípulos destaca-se Hanya Holm, que se radicou nos Estados Unidos perpetuando o estilo de Wigman.

Pensando nos estudos sobre a memória social, podemos compreender que Wigman influenciada por Nietzsche constitui as suas críticas sociais utilizando-se da representação das memórias ancestrais ou coletivas e de improvisações que solicitavam as memórias individuais dos seus bailarinos. Ao solicitar e utilizar a escrita das

memórias dos seus bailarinos, podemos concluir de acordo com a concepção de narrativa na perspectiva foucaultiana⁴¹, que ela possibilita a inscrição e a reflexão sobre as experiências constituídas durante o processo de aprendizagem e de construção coreográfica e instaura a utilização das memórias numa metodologia de ensino da dança. Retornaremos a esta reflexão no capítulo III e IV.

Podemos ao observar o descrito acima, que tanto os precursores da dança moderna, como seus discípulos e representantes, inauguram uma fase histórica na dança onde a expressividade humana é constituída e representada na dança através das memórias de intérpretes e coreógrafos. A memória primitiva, ontológica e coletiva divide a cena com as memórias individuais constituídas na sociedade e a expressividade é desenvolvida simultaneamente com a técnica corporal e a criatividade, onde a partir da livre expressividade buscam, questionam e recriam os espaços, o tempo e a sensibilidade humana.

E assim podemos concluir que é nítida a importância da memória para alguns artistas e pesquisadores da dança neste período histórico, embora ainda não vejamos surgir propostas pedagógicas e metodológicas sistematizadas e desencadeadas pelo reconhecimento desta relevância. Podemos apontar como significativa para a dissertação, e indício do reconhecimento da importância da memória como uma proposta metodológica de dança a iniciativa de Wigman ao propor a escrita dos bailarinos, registros pessoais textuais e orais concebidos durante e sobre o processo de criação.

1.1.3 - A DANÇA PÓS-MODERNA

O pós-modernismo, segundo Silva (2005), estabelece-se no domínio estético sob a influência recíproca das áreas intelectuais, acadêmicas e culturais, e as estruturas de sensações, sentimentos, comportamento e padrões de impulso nos indivíduos na sociedade contemporânea. Cria uma estrutura de pensamento, de linguagem e de orientações gerais sobre a vida na contemporaneidade que afetam a percepção da realidade, que sob o domínio da imagem, da velocidade e da informatização, nos impulsiona para uma tessitura de múltiplas redes de informações e significações com conexões dinâmicas e mutáveis difíceis de acompanhar.

⁴¹Foucault, Michel (1983) A Escrita de Si. In. Foucault, M: Ditos e Escritos V. Trad.: Elisa Monteiro e Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, 144-162.

Podemos perceber a amplitude deste conceito em Silva (2005, p.76) quando aponta os efeitos da pós-modernidade na sociedade:

Sua caracterização coaduna-se com aspectos sincrônicos determinantes como a globalização, o ininterrupto bombardeio de informações, a fragmentação e velocidade de imagens, a multiplicidade e simultaneidade de percepções e experiências e, finalmente com a cultura do **bit**. [...] ressaltamos como características mais significantes do pós-modernismo a pluralidade de significados, de discursos, de processos e de produtos; a invenção como reestruturação; a referência ao passado; a presença da paródia e da ironia; a não negação de correntes artísticas anteriores; as mudanças nas configurações de tempo e espaço; a velocidade da criação artística e tecnológica de informação; a fragmentação, multiplicação e descontinuidade da imagem; a interdisciplinaridade entre as artes e além das artes; o processo artístico visível no produto; a rejeição da narrativa linear; a abolição entre as fronteiras da vida e da arte; a abolição entre as fronteiras da cultura erudita e cultura popular; a nova estrutura de pensamento, sentimento e comportamento artístico e uma ampla liberdade de criação.

Ao correlacionar a dança contemporânea com o modernismo e o pós-modernismo, Silva (2005) chega a algumas conclusões importantes que descortinam a ruptura da concepção do tempo linear na contemporaneidade.

A autora não compreende o pós-modernismo como um intervalo, um espaço de tempo para o por vir, pois afirma que esta definição não condiz com a qualidade e diversificação da produção pós-moderna, como uma negação ao modernismo em decorrência da citação e da paródia serem amplamente desenvolvidas contemporaneamente e estarem ancoradas em estilos e movimentos anteriores. E nem como uma continuação do modernismo, por entender ser esta uma visão reducionista e que não dá conta da amplitude da produção artística pós-moderna.

Ela amplifica o debate, afirmando que podemos encontrar obras de arte geniais fora do tempo contemporâneo, com características definitivamente pós-modernas. Esta discussão passa a ser importante para esta dissertação à medida que podemos investigar como a memória surge, perante esta concepção de tempo na dança pós-moderna.

A Dança pós-moderna, segundo Siqueira (2006, p.107), é hoje uma construção estética consistente que abarca construções coreográficas de diversos lugares e culturas no mundo, apresenta coreógrafos com formação e características distintas e reuni variadas experiências corporais de áreas afins e de danças de gêneros e estilos variados que possibilitam a exploração espacial tanto na vertical como no chão, constituindo

obras “que são fruto de redes de influências e contágios múltiplos” onde a diversidade é uma marca constante.

Faremos uma breve apresentação histórica dos atores da dança contemporânea com o intuito de detectar esta diversidade e detectar se nas diferentes propostas metodológicas desenvolvidas encontramos alguma que envolva a memória no seu desenvolvimento.

Em meados da década de 40, ainda segundo Silva (2005), quando a dramatização e psicologização excessiva da modernidade começam a sofrer um esvaziamento da sua plateia, Cunningham⁴² solista da companhia da Martha Graham, começa a trabalhar a dança sem o compromisso do enredo, substitui a narrativa linear e única, por uma fragmentada ou episódica, utilizando opções cênicas inusitadas em contraposição ao uso tradicional do palco italiano e o uso intenso de bricolagens e experimentações.

Algumas importantes modificações são propostas por Cunningham, segundo Sally⁴³

[...]1) qualquer movimento pode ser material para a dança; 2) qualquer procedimento pode ser um método válido de composição; 3) qualquer parte do corpo pode ser usada (sujeitas às limitações naturais); 4) música, figurino, cenário, iluminação e dança tem sua lógica e sua identidade, separadamente; 5) qualquer dançarino da companhia pode ser solista; 6) qualquer área do espaço cênico pode ser utilizado; 7) a dança pode ser sobre qualquer coisa, mas é fundamental e primeiramente sobre o corpo humano e seus movimentos, começando com o andar.(p.6)

As coreografias de Cunningham, geradas ao acaso, mostravam quadros abstratos onde não existiam relacionamentos entre os bailarinos e entre os mesmos e a música da coreografia. O movimento é desenvolvido por si só e seus intérpretes não carregam expressões faciais ou gestos codificados, apresentando uma movimentação fluida, ágil, precisa e com definição de formas. Um dos seus métodos consistia em criar e ensinar aos seus bailarinos uma série de sequências de movimentos que poderiam ser aleatoriamente escolhidos para cada apresentação.

⁴²Merce Cunningham (1919/ 2009), bailarino e coreógrafo norte-americano. Possuía como características marcantes de sua dança, o caráter experimental e o estilo vanguardista. Apenas indicava aos bailarinos as direções dos deslocamentos e os tempos das paradas, e tal formulação coreográfica era chamada de *Event*, um acontecimento único de dançar com forte ligação com o vivenciar do instante presente, do aqui e agora. Suas obras caracterizavam-se pela sucessão de acentos fortes e fracos (comparáveis à métrica antiga) e por uma espécie de tempo instintivo próximo do verso grego lírico ou trágico.

⁴³Banes Sally. *Terspsichore in sneakers*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980, p.6.

O movimento pós-modernista queria retirar da dança a dramaticidade excessiva da modernidade, os artifícios estranhos a ela e “explorar o movimento cotidiano, identificável e sem virtuosismo [...] As qualidades estruturais da dança, como por exemplo, o tempo, o espaço ou a dinâmica do movimento tornaram-se então razões mais do que suficientes para a criação coreográfica”. (SILVA, 2005, p.106).

No final da década de 50, surge Ann Halprin coreógrafa americana nascida em 1920, que atravessou o campo da dança na década de 30 se tornando responsável pela criação de direções revolucionárias para a forma de arte e inspirando coreógrafos companheiros para levar a dança moderna para novas dimensões. Utilizou tarefas cotidianas para a estruturação de sua obra, revolucionou a concepção do espaço e foi pioneira em desenvolver uma dança para a cura e atualmente explora a beleza do corpo no envelhecimento e sua relação com a natureza.

Yvonne Rainer, bailarina americana nascida em 1934, é considerada a artista que mais contestou os conceitos da dança clássica e moderna, com coreografias que negavam o virtuosismo, o espetáculo, a sedução e interação do performer com o espectador, o glamour, a pobreza da imagem e a excentricidade e que se apoiavam na neutralidade facial e na simplicidade das estruturas para transformar o movimento cotidiano em movimento artístico e evidenciar as ações normais ignoradas no dia a dia.

Criou a dança de tarefas com o objetivo de chamar atenção para a inteligência do movimento, para a complexidade da coordenação das ações físicas e onde está sempre presente a neutralidade expressiva. Atualmente ela é apresentada e utilizada nas aulas de elaboração coreográfica contemporânea, e a partir dela é que surgiu o contact improvisation⁴⁴.

Na década de 60, surge Trisha Brown, uma das maiores lideranças da dança pós-moderna. Percebemos através da sua obra uma aproximação entre o artista e o espectador, a plateia se identifica com o dançarino que se veste e executa passos e movimentos comuns ao cotidiano e que produz um processo criativo que é mais importante que o produto final apresentado.

⁴⁴Contato Improvisação é uma técnica de dança em que os pontos de contato físico fornecem o ponto de partida para a exploração através da improvisação de movimento, é uma das formas mais conhecidas e mais característica da dança pós-moderna .

No final da década de 60, Cunningham dirige um workshop coreográfico que foi considerado pelos historiadores como o modelo inaugural da onda dos *happenings*⁴⁵ e *performances*⁴⁶ frutos da experimentação e da busca pelo instantâneo sem preocupação com a sustentação através dos tempos.

Suas coreografias compreendidas como obras abertas, provocavam inúmeras leituras, conexões e interpretações diversas, e frequentemente não possuíam um foco específico, possibilitando que a plateia assistisse diversas imagens visuais movendo-se em velocidades diferentes sem manter um significado entre ambas.

O único foco que poderíamos pensar como comum aos artistas da Dança Pós-moderna neste período, era a forma e a qualidade do movimento que objetivava chamar a atenção para como o corpo se movimenta. O movimento era definido como purista⁴⁷ onde a forma segue a função sem compromisso com a expressividade, os artistas queriam romper a estética expressiva constituída na modernidade.

Com a mudança de paradigmas proposto por Cunningham, os *artistas rebeldes* trazem para o palco a vida normal, uma movimentação com naturalidade, sem forçar os limites do corpo. E a partir desta multiplicidade de estilos e métodos de criação, que é comum surgir na contemporaneidade um questionamento perante a diversidade de pesquisas, performances e improvisações existentes que rompem com a expressividade e a narrativa: “Isto é dança?”.

Para melhor compreendermos este processo, apontamos que a década de 60 é marcada pelo movimento da contracultura, lugar de mobilização e contestação social através dos novos meios de comunicação em massa. Os jovens voltam-se para a crítica ao social, para o espírito libertário, para as transformações da consciência, dos valores e

⁴⁵ O *happening* (do inglês, acontecimento) é uma forma de expressão das artes visuais que agrega características das artes cênicas. Que apesar de ser definida como um sinônimo de desempenho, o *happening* é diferente, pois além do aspecto de imprevisibilidade ele geralmente envolve a participação direta ou indireta do público espectador.

⁴⁶ A *performance* é uma modalidade de manifestação artística interdisciplinar pode combinar teatro, música, poesia ou vídeo, com ou sem público. Suas origens estão ligadas aos movimentos de vanguarda do início do século XX, e difere do happening por ser mais cuidadosamente elaborada e não envolver necessariamente a participação dos espectadores. Em geral, segue um "roteiro" previamente definido, podendo ser reproduzida em outros momentos ou locais.

⁴⁷ Na arte, o *purismo* foi um movimento que defendia uma pintura sem valores emocionais, racional e rigorosa, sem subjetividade e qualidades decorativas, a existência da simplificação das formas, geometrização e iniciou-se após o término da primeira guerra mundial. Alguns conceitos defendidos largamente pelo movimento purista foram a beleza da funcionalidade eficiente, a razão na arte, a importância da precisão e o destaque do essencial e coletivo. O movimento foi fundado por Amédée Ozenfant, pintor e escritor, e Le Corbusier (Charles Edouard Jeanneret), em 1918, os dois se consideravam os criadores do Cubismo Puro, porém teve uma duração breve em torno de oito anos. Ver <http://www.infoescola.com/movimentos-artisticos/purismo/>.

do comportamento, para a realidade do cotidiano almejando a transformação dos valores instituídos pela cultura ocidental na busca de uma maior integração cultural e humana. E sendo assim, esta fragmentação e abstração, este rompimento com a expressividade, a linearidade do tempo e as narrativas fazem parte de todo um movimento de questionamento dos valores e costumes instituídos nesta época.

Na década de 70, surge Lucinda Childs nascida em 1940, dançarina e coreógrafa pós-moderna, conhecida por ser capaz de transformar o menor movimento em uma obra complexa coreográfica. Seu uso de padrões, repetição, e dialetos tornou-a conhecida por um estilo único de coreografia. Parte para a construção de danças abstratas⁴⁸, vigorosas e de rara fluência, exigindo de seus bailarinos uma técnica refinada, e o produto final em forma de espetáculo, que assim como na dança moderna, readquire sua importância.

Neste momento percebemos que a dança passa a trilhar dois caminhos diferentes: o da criação com uma linguagem mais técnica e próxima das construções modernas e outro que a leva para uma linha narrativa teatral mais metafórica.

Twyla Tharp, nascida em 1941, é a bailarina e coreógrafa americana que apresenta uma linha mais técnica de dança com movimentos despojados e complexos padrões onde a fisicalidade se torna novamente marcante. Inova a linguagem da dança para o cinema incluindo elementos surpresa na montagem das cenas de dança e introduz elementos pós-modernos na coreografia do balé clássico. Ela inaugura o ecletismo da dança combinando dança clássica, moderna, pós-moderna e até jazz.

A linha teatral na década de 70 é desenvolvida por coreógrafos como Meredith Monk, Kenneth King⁴⁹ e Laura Dean⁵⁰, e seria o alicerce para uma nova narrativa que se desenvolveria na década de 80. Nesta perspectiva o bailarino retoma a sua expressividade de forma mais natural e menos teatralizada que na dança moderna.

⁴⁸ Entende-se por dança abstrata aquela em que a forma coreográfica não deriva de um tema, é geralmente calcada no suporte musical e não há gestos conhecidos e carregados de conteúdo simbólico.

⁴⁹ Kenneth King, nascido em 1948 é um dos mais criativos coreógrafos da América do pós-modernas. Sua dança sempre refletiu o seu interesse na linguagem e tecnologia, que combina movimento com o filme, máquinas, iluminação e palavras tanto faladas e escritas. Sua dança experimental combina estilos diferentes, movimentos com material dramático e avanços tecnológicos, enfatizando a importância do corpo humano através do expressionismo e o simbolismo. Também é versado em filosofia, e algumas de suas danças mais influentes foram dedicadas a e em diálogo com a obra de filósofos como Susanne K. Langer, Edmund Husserl e Friedrich Nietzsche.

⁵⁰ Laura Dean, nascida em 1945, dançarina, coreógrafa e compositora pós-moderna americana é conhecida por seu estilo minimalista de dança. Muitas vezes incorpora frases repetitivas, padrões geométricos, movimentos uníssonos, e frases canon em sua coreografia. Seu movimento assinatura é a criação de círculos dentro de círculos.

Steven Paxton⁵¹, também na década de 70, na busca da sensação interior inicia o gênero chamado Contact Improvisation⁵² que é desenvolvido através de “laboratórios geradores de movimento a partir do contato de dois ou mais corpos, usando princípios do momentum, peso, fluência e confiança, dentre outros.” (SILVA, 2005, p.116).

Meredith Monk americana nascida em 1942, coreógrafa, cantora, dançarina, diretora de cinema, foi a primeira coreógrafa “a incluir a interdisciplinaridade na performance cênica e continua atualmente experimentando novas tecnologias e materiais para criar imagens cênicas sempre poderosas.” (SILVA, 2005, p.117). É o grande nome para a reintrodução da narrativa na dança, definindo personagens, enredo, texto e música ao vivo. Durante as décadas de 80 e 90 foi constantemente premiada pela originalidade das suas composições emocionantes.

É importante ressaltar que no final da década de 70, paralelo ao desenvolvimento das criações pós-moderna, as companhias de dança moderna e as de balé clássico continuam a atuar, e que na Alemanha e na Inglaterra neste período também aparecem solistas e grupos com novas propostas.

No início da década de 80 instala-se definitivamente a interdisciplinaridade, fase denominada como a era da *bricolagem*, da ousadia e da experimentação, onde a dança busca elementos do teatro, da mímica, etc., para o enriquecimento das suas performances. Esta experiência retorna aos espetáculos que retomam o caráter de entretenimento, com montagens enriquecidas. Os financiamentos possibilitam uma estabilidade nos grupos de dança e uma produção mais apurada.

Ganha evidência também na década de 80, o Butoh, que nos remete aos valores morais, culturais e estéticos da cultura oriental com a sua forma essencial, “é a degradação e desconstrução do corpo do dançarino” onde cenário, iluminação, tempo de movimentação, escolha musical, e atuação verdadeira dos seus dançarinos produzem conexões profundas com a plateia “interpretações que dizem respeito ao ser humano, sua origem e razão de sua existência” (SILVA, 2005, p.120).

Nesta década na Europa, surgem especificamente na França, na Inglaterra e principalmente na Alemanha, tendências fortes e diferentes do movimento americano e do movimento oriental. E, com estas novas tendências, surge o trabalho de Pina Bausch

⁵¹Steve Paxton, nascido em 1939 é um bailarino e coreógrafo experimental americano, membro fundador do Teatro de Dança de Judson e do grupo experimental [Grand Union](#) quando em 1972, começou a desenvolver a forma de dança conhecida como Contato Improvisação.

⁵²Contact Improvisation uma forma de dança que utiliza as leis físicas do atrito, dinâmica, gravidade e inércia para explorar a relação entre dançarinos.

no qual nos deteremos na sua compreensão, por detectarmos a presença da memória na sua proposta metodológica.

Pina Bausch⁵³, diretora e coreógrafa do Wuppertal Tanztheater apresenta no seu trabalho uma fusão entre a tradição da dança expressionista alemã e a dança pós-moderna americana, e é considerada um dos marcos da dança deste século. Seu trabalho é desenvolvido com um rico repertório e marcadamente de cunho psicológico, versa sobre a condição humana, e justapõe gestos cotidianos aos abstratos, a palavra ao movimento, música popular a opera, numa reconstrução simbólica de cenas constituídas a partir das experiências individuais e pessoais dos seus bailarinos, criando assim uma nova linguagem.

Sua obra difere dos conceitos específicos do teatro e da dança, sendo classificada como uma transcrição do teatro como dança e vice e versa. Seu trabalho encaixa-se com a definição da nova narrativa da dança pós-moderna que se diferencia radicalmente da narrativa da dança moderna e dos experimentalistas americanos da década de 60, pois seu interesse é o que internamente move o ser humano e não o estudo do movimento do corpo.

Bausch aborda a complexidade da vida contemporânea de forma inusitada e de rara sensibilidade estética, e segundo Siqueira (2006, p.108), “Há em seus espetáculos crítica e perversão radicais dos hábitos cotidianos e das formas sociais de comportamento.” Podemos observar com clareza o processo criativo da dança-teatro alemã da coreógrafa Pina Bausch, em Fernandes (2007, p.48):

A repetição é parte estrutural no processo criativo do Wuppertal Dança-Teatro. Inicialmente, apresenta-se como a reconstrução estética das experiências passadas dos dançarinos. Este processo não está baseado na expressão de um sentimento real, presente, mas na descrição (tradução simbólica) de sentimentos passados. Através da extensiva repetição, as cenas pessoais são gradualmente moldadas em uma forma estética dissociada da personalidade do dançarino. Durante o espetáculo, as cenas repetitivas criadas a partir de tal processo sugerem múltiplos significados.

Seu processo de trabalho se caracteriza por longos ensaios e laboratórios, onde as perguntas da coreógrafa são respondidas pelos dançarinos através de suas

⁵³ Philippine Bausch, Pina Bausch (1940 /2009)- Coreógrafa, dançarina, pedagoga de dança e diretora de balé alemã. Conhecida principalmente por contar histórias enquanto dança, suas coreografias eram baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e feitas conjuntamente. Várias delas são relacionadas a cidades de todo o mundo, já que a coreógrafa retirava de suas turnês ideias para seu trabalho.

experiências, história, fala, canto e gestos que constituem o material para a sua criação. Seus dançarinos não são personagens e sim intérpretes de si mesmos.

Quanto à composição coreográfica de Bausch, Sánchez (2010, p.59) afirma quanto aos quadros que surgem como resposta para as perguntas sugeridas por Bausch a partir dos estímulos individuais

[...] estes deverão estar conectados com a percepção do mundo que temos, com a nossa consciência como seres humanos, com a vivência, a cultura, o nível de informação e tudo que toca e sensibiliza as nossas vidas, fazendo-nos lembrar da nossa própria história, e assim redescobri-la.

Segundo relato da experiência de Sánchez (2010) com Pina Bausch são estabelecidos os seguintes critérios para as respostas: Seja você mesmo, não atue, seja justo ao tema sem ser óbvio, não intelectualize, seja simples, não banalize, não se iniba em querer mostrar o que quer dizer (autocensura), não seja abstrato, não caricature.

Sobre a formulação destas perguntas Bausch aponta que elas originam uma tarefa bem aberta:

Apenas uma simples frase. Pode ser uma questão, se você quiser. De qualquer forma, não uma frase longa. Escreva-a em algum lugar. Você não deve mudar mais tarde. Apenas brincando, atuando em gestos. Tente expressar o que você escreveu. Você também pode simplificá-la; até mesmo mudar de ordem. [...] Só veja se você pode passá-la para nós através de gestos. Então, vamos ver se nós entendemos.

Sánchez (2010) exemplifica como devem ser as respostas oriundas das perguntas:

Não devemos fazer coisas excessivamente simbólicas; não devemos fazer uma simples associação, mas buscar uma conexão remota, individualizada, com o olhar interior voltado para os recônditos do nosso ser que nos leve a um desligamento da obrigação da representação mimética, conduzindo-nos a um pensar e agir transcendentos. (p.56)

No processo de Bausch, ainda segundo de Sánchez (2010, p.66) “não existe técnicas de preparação do ator e de construção de personagem, [...] apenas aulas de balé e de dança moderna, que são uma preparação física de concentração, equilíbrio, desenvoltura corporal, domínio de espaço e outras habilidades típicas [...]”, porém seus quadros são teatralmente extremamente expressivos.

Embora existisse na obra de Bausch a participação ativa dos intérpretes, a sua obra não se tratava de uma criação coletiva no amplo sentido, pois toda a concepção, a seleção, o recorte e as costuras das ações eram produzidos somente por Bausch.

A sua coerência narrativa coreográfica é concluída apenas quando recebida ativamente pela plateia, que é afetada pela composição das cenas constituídas neste universo fragmentado de imagens e as incluem como experiência através das suas próprias conexões vividas. Os seus palcos são repletos visualmente, onde elementos da cena interagem com dançarinos produzindo movimento e os provocando emocionalmente.

Podemos perceber, a partir deste período, um retorno para a proposta subjetiva e para a utilização das memórias individuais e coletivas nos processos criativos. As narrativas ressurgem num universo fragmentado, onde a interação e o reconhecimento do cotidiano se complementam com a participação efetiva da plateia no espetáculo.

Embora o repúdio da narrativa e de suas convenções tenha ocorrido neste período na história da dança, é inegável a sua restauração definitiva segundo Banes⁵⁴, mesmo que desconstruída, na contemporaneidade. Neste sentido, podemos citar também, Maguy Marin, a coreógrafa francesa do movimento Danse Nouvelle da França, nascida em 1951, que utiliza em suas cenas uma narrativa definida, encadeadas convencionalmente, criando nos seus trabalhos imagens surpreendentes que são oriundas da força intencional e emocional de cada gesto.

E assim, no final da década de oitenta presenciamos,

[...] a estética da abundância, a mistura do classicismo com o kitsch⁵⁵, o encontro da alta cultura com a cultura popular, do belo com o cotidiano, da abstração com a dramaticidade, do espetacular com a simplicidade, do virtuosismo com a emoção, a permissão de abordar temáticas oriundas de movimentos feministas, gay, étnicos e multiculturais, a incorporação de outras artes e mesmo outras ciências constituíram um pastiche vigoroso na produção coreográfica. (SILVA, 2005, p.128).

A década de noventa, se constitui assim, como a década da pluralidade e da afirmação da Dança contemporânea. Múltiplos estilos e gêneros coabitam em inúmeros espetáculos, podemos perceber o predomínio de trabalhos narrativos com características críticas e de engajamento com o cotidiano e a mescla entre princípios da dança e do teatro estabelecendo uma nova dramaturgia coreográfica com centro difusor na Europa.

⁵⁴Sally Banes é historiadora de dança, escritora e crítica. Reconhecida como especialista no cenário da dança atual e das novas tendências da arte. Ver Banes, Sally. Writing dancing in the age postmodernism. New England: Wesleyan Univ. Press, 1994, p.281.

⁵⁵Kitsch é um termo de origem alemã de significado e aplicação controversos. Usualmente é empregado nos estudos de estética para designar uma categoria de objetos vulgares, baratos, de mau gosto, sentimentais, que copiam referências da cultura erudita sem critério e sem atingirem o nível de qualidade de seus modelos, e que se destinam ao consumo de massa. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kitsch> visitado em 24/04/2012.

Numa breve síntese podemos concluir que a dança pós-moderna surge como um ato revolucionário contra a excessiva expressividade e as regras e metodologias da dança moderna, que assim como na dança clássica, se enrijeceram também a partir deste período. Coincidindo com o discurso social da década de 60, o discurso apresentado neste período pela dança é o de quebra das narrativas, da expressividade excessiva, ou seja, seu intuito era de propor a ruptura com o que estava solidificado e normatizado na sociedade e na dança.

A partir deste momento histórico os experimentalistas deslocam a atenção das narrativas e buscam a descoberta do movimento, o fisicalismo, a dança abstrata, minimalista, sem se preocupar com a utilização das narrativas e conseqüentemente das memórias como motor para narrativas no processo criativo.

Porém na década de 70, em Childs, Tharp e Monk as narrativas são reintroduzidas no cenário da dança, mesmo que em estado fragmentado, e com elas vemos ressurgir também, a partir de Bausch, e presente nos processos metodológicos e artísticos as memórias como inspiração para o processo criativo.

Em decorrência do objetivo geral desta dissertação não podemos deixar de evidenciar a importância do trabalho de Pina Bausch e de Mary Wigman para o estudo da memória e desenvolvimento de uma proposta que se aproprie da utilização da memória no processo de ensino, pois percebemos nas propostas das duas artistas a utilização de uma metodologia constituída a partir do discurso e que pode nos remeter à reflexão sobre os estudos da memória social. Partiremos agora para a compreensão sobre como se constitui esta dança pós-moderna no Brasil.

1.1.4 – A DANÇA PÓS-MODERNA NO BRASIL

No Brasil as influências acima se manifestam. Artistas estrangeiros em decorrência das suas turnês e das guerras instalam-se no Brasil e artistas brasileiros que trazem nos seus corpos ao terem contato com a dança no exterior à experiência, as ideias e as influências artísticas e estéticas, consolidam e desenvolvem no Brasil a dança contemporânea brasileira.

Siqueira (2006) aponta Klauss e Angel Vianna como criadores de um método de dramaticidade corporal, como referência na formação profissional no país. A

metodologia de Klauss prevê uma desestruturação física, uma mudança de ritmo, um reconhecimento espacial que busque uma conscientização corporal.

Segundo Klauss a dança começa no conhecimento dos processos internos e visa o engajamento entre o corpo, o espírito e as emoções, pois “O corpo humano permite uma variedade infinita de movimentos, que brotam de impulsos interiores e que se exteriorizam pelo gesto, compondo uma relação íntima com o ritmo, o espaço, o desenho das emoções, dos sentimentos e das intenções”. (KLAUSS, 2005, p.105).

Para Klauss (2006, p.76):

A dança deve ser abordada com base na sensibilidade, na verdade de cada um. [...] A chama da criatividade que leva à individualidade de cada artista, seu questionamento próprio – que é a mola propulsora da vida, da arte e de todo o conhecimento – é que devem dar o contorno desses personagens.

Klauss e Angel Vianna desenvolvem uma trajetória extremamente significativa para a consolidação da dança contemporânea no Brasil. Fundam a Escola Klauss Vianna e em 1959 o Ballet Klauss Vianna. Em 1975 com Tereza D’Aquino criam o Centro de Pesquisa Corporal Arte e Educação e o Grupo Teatro do Movimento. Em 1983 inauguram o Espaço Novo – Centro de Estudos do Movimento e Artes, escola que tinha os cursos livres e o Curso Profissionalizante em Dança Contemporânea, hoje Curso Técnico de bailarinos. Em 1992 abre o Curso Técnico em Recuperação Motora e Terapia através da Dança. Em 2001 iniciam as aulas da sua Faculdade Angel Vianna, com a Graduação em Dança, bacharelado e licenciatura e que atualmente conta com cursos de Pós Graduação Lato Sensu.

Angel tem recebido homenagens, condecorações e premiações. Entre elas destacam-se o Prêmio Mambembe 1996, pelo conjunto da obra; a Comenda da Ordem ao Mérito Cultural, pela Presidência da República do Brasil (1999); o Diploma Orgulho Carioca, pela sua importância na vida cultural da Cidade do Rio de Janeiro (2000); o título de Doutora Notório Saber nas áreas de conscientização do movimento, cinesiologia e dança, reconhecendo a relevância de sua obra da Universidade Federal da Bahia (2003). Em 2011, foi homenageada no Festival de Dança de Joinville. Em março de 2012 recebeu da Associação Paulista de Críticos de Arte/APCA, prêmio pelo percurso em Dança.

Podemos perceber assim uma rica contribuição para a constituição da Dança e da Dança-Educação no Brasil através do desenvolvimento artístico e acadêmico

proposto por ambos, mas não podemos observar uma metodologia constituída sistematicamente a partir do uso da memória.

Na década de 70 é que surgem as grandes companhias brasileiras, como o Cisne Negro, em São Paulo e Vacilou dançou (Carlota Portela) e Companhia de Atores e bailarinos (Regina Miranda) no Rio de Janeiro, que completam mais de vinte anos de pesquisa sobre a linguagem contemporânea. E é neste período que as Companhias oficiais como o Balé do Teatro Castro Alves em Salvador, o Balé Teatro Guaíra em Curitiba e o Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro passam a investir e incluir nos seus repertórios peças contemporâneas.

A Companhia mais antiga do país é o Ballet Stagium em São Paulo, fundada em 1971 por Décio Otero e Márka Gidali, mas que utiliza a linguagem contemporânea nas suas composições coreográficas. Segundo Siqueira (2006, p.111), a “Cidadania, olhar crítico, visão política e social e reflexão sobre o cotidiano são algumas das palavras associadas a seu trabalho”. O Ballet Stagium alargou as suas fronteiras, e consequentemente a da dança, para além dos centros urbanos, divulgando e ampliando o acesso à arte.

Outra companhia de relevância histórica é o grupo Corpo de Belo Horizonte, fundada pelos irmãos Pederneiras. Segundo Siqueira (2006, p.112), “Sua importância dá-se pela consistência do trabalho artístico, pelo aperfeiçoamento de um vocabulário coreográfico e pela qualidade da produção de seus espetáculos”. É hoje uma das referências da dança cênica do Brasil, com um vocabulário corporal próprio onde o movimento dos quadris se destaca, apresentando bailarinos flexíveis e com movimentos que parecem livres e com um fluxo preciso e bem planejado.

Temos outras companhias importantes como a de Deborah Colker e muitos coreógrafos talentosos que imprimem características individuais e reconhecidas no cenário da dança nacional.

Vivemos o momento do processo de profissionalização e de busca de patrocínio para manter a dança cênica contemporânea no Brasil. Podemos ressaltar sinteticamente, alguns coreógrafos que compõem o cenário da dança contemporânea brasileira e suas principais características.

João Saldanha possui uma formação eclética com treinamento em múltiplas técnicas e mistura diferentes linguagens em cena. Preocupa-se com a construção do

corpo do intérprete e no seu processo criativo destaca a subjetividade, o acaso e a transformação.

Lia Rodrigues funda a sua companhia em 1990 e leva para a cena sons e movimento a partir da pesquisa em cultura popular se preocupa com a construção de corpos que afirmam a identidade brasileira e a busca da diversidade corporal oriunda de experiências distintas, selecionando para o seu corpo artístico até pessoas que nunca tenham dançado. Entrelaçam na sua obra as linguagens do teatro e da dança, fala, canto e objetos cênicos, objetivando o deslocamento do espectador do seu estado cotidiano. Outra característica marcante da sua obra é a composição musical criada especificamente para cada espetáculo.

Staccato Companhia de Dança/ Paulo Caldas e Maria Alice Poppe fundam a companhia em 1998. Segundo Siqueira (idem), o trabalho do coreógrafo Paulo Caldas é desenvolvido através da pesquisa de movimento em fontes variadas e da hibridização da linguagem da dança e do cinema.

Caldas associa a pesquisa do movimento com os planos e com a noção de tempo e espaço na construção de novas dimensões de narrativas, segundo o mesmo Caldas apud Siqueira (2006, p.149) “Sua ideia era questionar e propor novas dimensões narrativas, com interesse, ‘sobretudo, por uma dramaturgia do físico e do abstrato na dança’...”. Desenvolve um treinamento corporal preocupado com os danos físicos dos intérpretes e com a consciência do movimento, Laban é uma das suas influências teóricas. Acentua a importância de trabalhar com corpos que já foram treinados anteriormente em alguma técnica específica e que tenha abertura para novas propostas corporais.

A Companhia Deborah Colker, que estreou em 1994, é considerada um “fenômeno de comunicação” com o público. Seus trabalhos são caracterizados pelo intenso esforço físico, e por conta disto seus intérpretes necessitam ser fortes e flexíveis. Segundo Deborah Colker apud Siqueira (2006, p.190) seu trabalho obedece a uma dinâmica entre a tensão e o relaxamento “Relaxamento no sentido de fluxo, deslocamento, ocupação no espaço. Tensão, no sentido de força, expressividade, intensidade”.

Assim como Paulo Caldas e Márcia Milhazes a coreógrafa experimenta em seu próprio corpo suas criações e seus riscos decorrentes. Fala da importância da base clássica para o seu intérprete, embora seus espetáculos transcendam o vocabulário da

linguagem clássica, e associam no seu treinamento intenso aulas de balé clássico e de dança contemporânea.

Segundo Colker os seus espetáculos são originados de ideias que são ícones populares e de fácil reconhecimento pelo público. Seu trabalho é interdisciplinar, com treinamento corporal intenso e não exclui a possibilidade do trabalho com narrativas, estes fatores somados determinam a linguagem própria da companhia que diferentemente das demais constitui o seu trabalho a partir da preocupação com a comunicabilidade, com o entendimento do público perante a obra.

Nessa pequena amostragem da dança nacional, podemos perceber que a dança contemporânea no Brasil é fortemente influenciada pela dança clássica, moderna e contemporânea desenvolvida na dança cênica do ocidente, porém também podemos afirmar, como nos trabalhos de Milhazes, Lia Rodrigues e outros mais, que ela também é influenciada pelas danças populares, folclóricas, indígenas e africanas, elementos que se agregam e constituem a especificidade da dança contemporânea brasileira que compõe a diversidade da dança contemporânea mundial.

Podemos observar o uso da memória como meio para o autoconhecimento e a conscientização na proposta de Klauss e como estímulo expressivo e criativo em todas as propostas acima relatadas, porém não encontramos informações na matéria analisado que apontem para o uso da memória como proposição metodológica nos seus processos artísticos.

Deter-nos-emos agora, no trabalho dos coreógrafos que mais se aproximam ao trabalho de Pina Bausch, com o intuito de detectar como a memória é abordada nestes processos e como eles podem contribuir para a Dança- Educação contemporânea.

Márcia Milhazes Dança Contemporânea foi fundada em 1994 por Márcia Milhazes, que possui formação em balé clássico e aperfeiçoamento em dança contemporânea no Laban Institut. O vocabulário do balé clássico é mantido no treinamento dos intérpretes, onde a preocupação com o corpo, a expressividade e a técnica são pressupostos para a escolha do elenco da companhia.

Quanto ao trabalho de composição coreográfica de Milhazes, Siqueira (2006), aponta para o fato que existe uma constante ligação entre a teoria e a prática onde a influência de Pina Bausch e o seu teatro-dança são fundamentais no plano estético e filosófico, embora a coreógrafa não trabalhe com a repetição. Percebemos a relação

entre a subjetividade do intérprete e o mundo externo construído culturalmente e influências advindas da ópera, da música e literatura.

Um fato que nos chamou a atenção é a relação da coreógrafa com a memória. Milhazes afirma em Siqueira (2006).

[...] quando entra em processo de interpretação, você está lidando com pessoas que têm outros corpos, que têm outra **memória intelectual**⁵⁶, até de compreensão mesmo. Não é só uma **memória física**, de treinamento – porque cada um vem de treinamentos muito diferentes – mas é uma **memória intelectual, social**, às vezes. (p.182)

Milhazes inicia o seu trabalho de composição coreográfica a partir das suas memórias individuais que orientam o desenvolvimento e criação do movimento do seu corpo. Em sequência ela propõe aos seus bailarinos uma releitura destes movimentos oriundos das memórias classificadas pela artista como física, intelectual e social para os seus corpos através da reflexão sobre o tema e o movimento.

Em seu processo criativo a temática impulsiona a construção do espetáculo e do movimento, o espaço é pensado numa perspectiva labaniana que parte da construção interna para gerar o externo e a música entra na fase do acabamento onde também são definidas as formas geométricas que serão desenvolvidas no espaço cênico.

Vamos analisar um pouco mais o processo da artista, ela constrói a sua proposta de concepção coreográfica, e conseqüentemente a sua metodologia de trabalho, a partir da literatura, ou seja, uma construção sobre a memória do outro, onde a partir desta leitura ela reconstrói o significado da obra, uma releitura, a partir das suas memórias e significações.

Com o material constituído intelectual e sensivelmente, ela passa para uma proposta de construção de um discurso corporal que leva em considerações as suas interpretações e memórias individuais, mas não a memória individual do seu intérprete. O gestual criado é representado a partir da interpretação e da concepção de movimento constituída por Milhazes e não a partir das percepções, memórias e experiências dos intérpretes.

Observemos atentamente agora, em decorrência do objetivo desta pesquisa, o estudo sobre a proposta de dança desenvolvida por Sánchez (2010) sob a influência baushiana aqui no Brasil e que agrega a memória na sua metodologia, com o intuito de

⁵⁶O grifo não é de autoria da autora, é decorrente da importância destes termos para a presente pesquisa.

compreender e aprofundar o estudo desta interação entre a dança e a memória, que aqui já é compreendida como uma construção social.

Lícia Maria Morais Sánchez (2010) é formada pela Escola de Música e de Artes Cênicas da Bahia/UFBA e especializada em dança-teatro no Tanztheater Wuppertal dirigido por Pina Bausch, e parte de estudos teóricos desenvolvidos por Stanislávski⁵⁷, Grotovski⁵⁸, Jung⁵⁹ e associa estes estudos numa reflexão sobre a prática de Dança-Teatro desenvolvida por Pina Bausch.

Sob a influência do trabalho de Pina Bausch e associando autores das Artes Cênicas, Sánchez desenvolve uma tese sobre a dramaturgia da memória, visando compreender o processo em que a artista se transforma em *criadora-executora* a partir do estímulo de ser ela mesma, e não um personagem, através de estímulos que possibilitam aflorar a significação e ressignificação da sua memória, onde o encadeamento de ações memoriais organizadas no seu pensamento vai possibilitar o desdobramento no seu corpo em cena.

Articula a dança com as questões da memória, memórias estas que já superam a visão neurocientífica e onde já percebemos influências e referências teóricas oriundas de autores da memória social, como poderemos observar no capítulo III:

A dramaturgia da memória não traz as lembranças como um mero produto de atividade subjetiva, ao contrário, a memória torna-se viva, materializada em cenas e pontos de vista sobre o passado. O participante – provocado por dados históricos envoltos em procedimentos de um processo criativo – caminha para a liberação de novas significações da sua história, reescrevendo-a sobre a escrita de outros”. (SÁNCHEZ, 2010, p.173).

⁵⁷Constantin Stanislavski (1863 / 1938)- ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX. Cria o sistema *Stanislavski* que defende a importância do Método da Ação Física. Ele baseia-se numa premissa de toda a emoção flui independente da vontade a menos que exerça sobre ela total controle, assim como se tem sobre o corpo. Dominando-se a ambos, a vontade passa a controlar emoções como os movimentos somáticos. Para tanto, são feitos exercícios em que a memória emocional é evocada. Ao final, há apenas o corpo, sob total controle. Ver Manual do ator. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

⁵⁸Jerzy Grotowski (1933 / 1999) - diretor de teatro polonês e figura central no teatro do século XX, principalmente no teatro experimental ou de vanguarda. Baseado no trabalho psico-físico do ator, nele leva as últimas consequências às ações físicas elaboradas por Stanislavski. Para ele, o teatro tem a missão de romper com o convencional e o estereotipado e revelar o inconsciente coletivo, com seus mitos e símbolos.

⁵⁹Carl Gustav Jung (1875 / 1961) - Psiquiatra suíço, fundador da psicologia analítica conhecida como psicologia junguiana. Utilizando-se do conceito de "complexos" e do estudo dos sonhos e de desenhos, Jung se dedicou profundamente aos meios pelos quais se expressa o inconsciente. Em sua teoria, enquanto o inconsciente pessoal consiste fundamentalmente de material reprimido e de complexos, o inconsciente coletivo é composto fundamentalmente de uma tendência para sensibilizar-se com certas imagens, ou melhor, símbolos que constelam sentimentos profundos de apelo universal, os arquétipos.

A proposta de Sánchez, sob a influência bauchiana, é uma extrapolação do ato de interpretar, segundo a mesma o que se almeja não é a construção de um personagem e sim o desnudamento do ser humano como organismo total, corpo e alma, através de um processo criativo e educativo proveniente da experiência sensível da organização subjetiva da sua historicidade, por intermédio da evocação das suas memórias pessoais e arquetípicas. Para Sánchez (2010, p.61), a “[...] memória ancestral, individual, coletiva..., que é a invencível força e alma do nosso corpo.”.

Para que este processo de evocação se realize, ela afirma que devemos associar no processo criativo sensível os componentes técnicos do corpo externo aos componentes internos, ou seja, a dimensão interior e a física ou mecânica devem ser conjugadas no conceito de ação, ação externalizada pelo corpo a partir da energia imanente da memória associada ao pensamento, que é pela autora classificada como a “*ação do pensamento*”.

A autora aponta para a importância de constituir no processo criativo uma interação dinâmica do consciente com o inconsciente, onde a intuição e a liberdade de criar e imaginar possibilitam emergir imagens de situações vividas ou imaginadas e símbolos. Conclui que a partir do pensamento Junguiano, a fantasia criativa libera da “mente primitiva” as imagens do inconsciente coletivo presente como herança em todos os indivíduos e em todas as épocas, a “memória mãe⁶⁰”.

Sánchez (2010) defende a ideia de que estas imagens que constituem o nosso inconsciente coletivo

[...] são ‘pano de fundo de nossas experiências’ [...]. Os conteúdos coletivos ‘são formas universais coletivas’; todos os instintos e formas básicas de pensamento e sentimento, tudo que se considera como universal [...] A mobilização intencional do espaço arquetípico dá-se no fato de a reflexão provocar analogias sucessivas dos conteúdos das memórias que passam por uma manipulação consciente do próprio artista [...], o artista busca conexões remotas associadas a um tema da sua vida, em movimento que trata da restituição ao mundo daquilo que o criador quer expressar concretamente. (p.109)

Numa perspectiva junguiana e ainda correlacionado aos arquétipos, a autora nos chama a atenção para importância do ritmo não ser definido apenas pelo seu aspecto métrico, como um conjunto de durações ou frase ou sequência de alturas, dinâmicas e

⁶⁰Numa perspectiva junguiana, a memória mãe está no Inconsciente Coletivo, arquetípica, uma espécie de depósito das características da raça humana, herdada de nossos antepassados. Essa entidade seria responsável por nos fornecer, geneticamente, funções que, independentemente do meio em que nascemos ou crescermos, surgirão inevitavelmente.

articulações, mas sim como um componente vital das vibrações oriundas das realizações da humanidade, “fazer fluir o ritmo é deixar-se levar por vibrações de pulsões” Jung apud SÁNCHEZ (2010, p.111) e estimular e libertar parte das memórias do nosso inconsciente coletivo.

E se utiliza de Stanislavski que afirma que o ritmo está presente antes do movimento e o ator deve estar disponível espiritualmente para estimular seus sentimentos artísticos e provocar um sentimento poético compreendido como um modo de vibração em si e percepção do ritmo sensível.

Sánchez (2010) aponta como importante fator, durante a atitude criativa, a percepção da vibração do ritmo biológico como energia pelo criador-executante e a transformação consciente destas pulsões em ritmo voluntário, sem a interferência de exibicionismos, superficialidades e estereótipos:

Pela sensibilidade das vibrações percebemos a densidade das ações internas cedendo lugar ao ritmo do pensamento, saltando de imagem em imagem na construção de uma plasticidade, originária de vivências. O estilo próprio de o executante compor as ações produz mobilidade, sugerindo o ritmo característico do seu próprio pensamento na dramaturgia da memória [...]. Essa sensibilidade é que faz com que os conteúdos da memória transformem a relação que o criador tem consigo mesmo e com a humanidade. [...] O criador que se deixa levar pelo ritmo do cosmo encontra a alteridade. Este ritmo cósmico organiza subjetivamente toda a historicidade dos indivíduos envolvidos: atores, diretores e plateia. (p.113 e 114)

Para a autora, o ritmo é essência de qualquer ação, seja da dança, da música, da fala, etc. Ele é a essência do ser, a combinação harmônica ou dissociação dos movimentos que constituem os componentes da vida, instaurando a relação do ser com o mundo no tempo adequado. Para ela “[...] a essência de toda a ação é o ritmo, que é a criação do tempo virtual e sua determinação completa pelo movimento de formas visíveis, audíveis e sensíveis. [...] a ilusão de um todo indizível, a organização vital, que é a estrutura de todo o sentimento”, a função do ritmo é organizar nossas ações na “arte-vida”. (SÁNCHEZ, 2010, p.115).

Este discurso de Sánchez nos chama à reflexão sobre o funcionamento da sua proposta de trabalho, onde o processo criativo organiza conscientemente não só as emoções, o ritmo vital e orgânico, as imagens e o ritmo produzido pelo inconsciente coletivo e consciente do criador-executante, como também alcança e organiza subjetivamente os sentimentos e a historicidade dos atores, diretores e plateia através da sensibilidade poética.

Na Dramaturgia da Memória o estímulo-tema torna-se um símbolo gerando metáforas múltiplas que não se perdem da ligação direta com o tema gerador. Este irá mobilizar a dimensão poética íntima do criador-executante gerando uma multiplicidade de imagens análogas através da abertura da mente e do corpo na criação do novo que desencadeia consigo outros significados.

A interpretação do produto desta simbolização pelo espectador ou criador-receptor estimula o surgimento de pensamentos e questionamentos sobre as emoções do criador-executante na constituição de determinado movimento ao mesmo tempo em que lhe permite perceber as suas próprias emoções, a interpretação sensível ou o entendimento pelos sentidos da obra de arte.

O conceito de dramaturgia, segundo Sánchez, segue a quebra de paradigmas da contemporaneidade, pois podemos perceber na obra cênica o fim das narrativas lineares, as mudanças das noções de tempo, do espaço e do ritmo que segue, conforme afirma a autora, o “espírito da época”. A Dramaturgia da Memória provoca também uma atitude política quando promove o compartilhamento de ações entre o ‘narrador-criador-executante e o ouvinte-criador-plateia, a partir do engajamento do passado no presente ao promover reflexões sobre um determinado contexto social.

Desta forma, segundo Cohen⁶¹ apud Sánchez (2010):

O novo paradigma contemporâneo funda, na cena e na teatralização, a passagem para uma ‘dramaturgia’ a expressar na cena uma nova tessitura que incorpora ‘a não sequencialidade, a escritura disjuntiva, a emissão icônica, numa cena de simultaneidades, sincronias, superposições, amplificadora das relações de sentido, do inesperado que não comporta os gestos e posturas prescritas tanto da dança como do teatro [...] Processo/produto direcionam-se para o instante em que a linguagem se reinventa por meio das vozes das memórias, a configurar a autenticidade do texto. E encontrar a autenticidade do texto é, para o espectador, simplesmente entender o símbolo, encontrando nele próprio a ressonância desse símbolo, que vai desencadear seus sentimentos. (p.121).

Podemos concluir que a Dramaturgia da Memória aproxima-se dos estudos sobre a memória social, quando utiliza conscientemente na sua proposta metodológica as memórias oriundas do inconsciente coletivo ou a memória “mãe” arquetípica, que podemos compreendê-las como as memórias coletivas, quando estimula o uso das memórias individuais dos seus intérpretes nas concepções coreográficas e utiliza as

⁶¹Ver Cohen, Renato. Work in progress na cena contemporânea. São Paulo: Perspectiva,1983.

memórias históricas como ponto de partida do processo investigativo e criativo como veremos no capítulo III.

Seu trabalho é voltado principalmente para questões identitárias focado nas relações étnicas, para a autora as lembranças antigas resgatam a historicidade, celebram um ato poético e encontram nas fontes do passado energia para buscar o que lhe interessam para o futuro. Para Sánchez (2010, p.173), “a Dramaturgia da Memória, como depoimento memorial do corpo todo em movimento; falas, cantos e danças é uma resposta a demandas de nossa época, e uma forma de enraizamento”.

E finalizando, a autora assegura a pertinência da dramaturgia da memória como ferramenta para a Dança-Educação e para os processos de montagens coreográficas quando nos aponta como seres da dramaturgia, pois para a mesma o drama está intimamente correlacionado à ação e presente em todos os níveis da nossa vida e da nossa história através do encadeamento de ações expressivas, ou “dramaturgias expressivas”, seja na fala, no gesto, nos sentimentos ou nas ações provenientes de todo o corpo.

A dramaturgia da dança contemporânea, como vimos acima, possibilita ao aluno a interpretação de si mesmo, pois as suas emoções, lembranças e representações entram no jogo da cena. Sánchez propõe uma metodologia onde a subjetividade e os movimentos naturais e cotidianos são elementos constituintes da composição coreográfica, onde a temática é investigada na sua historicidade e numa correlação com a história do aluno, onde a plateia interage e compõe a cena, e onde o inconsciente coletivo, o inconsciente e a consciência individual são estímulos para a composição coreográfica através da utilização e interpretação das memórias individuais na composição cênica.

Neste momento da dissertação compreendemos como importante trazer um contraponto entre as duas metodologias que utilizam a memória, a de Bausch e de Sánchez, com o intuito de verificarmos a real possibilidade da utilização das mesmas na Dança-Educação destinada para a infância desenvolvida pelo NA.

Constituindo uma brevíssima síntese, podemos perceber que na metodologia bauschiana a proposta é transformar simbolicamente as memórias dos intérpretes desencadeadas através de perguntas, que devem ser respondidas a partir das suas vivências, em movimentos abstratos e repetitivos que levam a plateia a um leque de

significações que são ampliadas com a utilização de um cenário que interage com as cenas compostas.

Os intérpretes não sabem exatamente o que motiva aquelas perguntas e nem a que ponto Bausch quer chegar. A intenção deste desconhecimento é não permitir que preconceitos interfiram na vontade, na mente e na imaginação do intérprete.

Bausch nos apresenta uma distinção entre gesto, movimento e ação, e na sua concepção o gesto é compreendido como o retrato do cotidiano, pode expressar o pensamento através da mímica e ser convencionado ou imaginado. O movimento pode ser uma combinação de gestos ou de uma matriz não gestual constituída através de uma forma no tempo e no espaço, e a ação é relacionada à cena que deve ser constituída, criada através de ações de “um ser humano de verdade”.

A composição da obra é direcionada por Bausch que “edita” os movimentos e os enquadra de acordo com a sua concepção, ou seja, não é uma criação coletiva, e a preparação dos intérpretes é constituída a partir de aulas de dança clássica e moderna. Bausch não se utiliza de nenhuma outra preparação para ator na sua proposta, pois busca de fato a interpretação de si mesmo em cada intérprete.

A proposta metodológica de Sánchez, desenvolvida a partir da proposta bauschiana, acrescenta referências teóricas provenientes das Artes Cênicas e da Psicologia que orientam o seu estudo sobre as memórias, trazendo para a discussão teórica a relação entre o inconsciente e consciente através do estímulo das memórias arquetípicas, coletivas e individuais e o desenvolvimento do gestual.

Sua metodologia segue a proposta freireana, onde a partir de um tema gerador os intérpretes vão constituindo as cenas, e para desencadeá-la o pano de fundo utilizado é uma pesquisa histórica que será responsável pelos estímulos criativos. Neste sentido Sánchez coaduna o processo artístico-criativo ao processo artístico-pedagógico, ou seja, ela já confere à proposta artística um cunho educativo.

A partir do estudo histórico aprofundado e que pode recorrer a vários textos, são escolhidas as palavras dos textos que são mais significativas e são estas palavras ou expressões que desencadeiam o estímulo criativo que atuam nas memórias dos intérpretes e que se transforma em respostas-ações, que assim como no processo bauschiano devem buscar a espontaneidade e não intelectualização excessiva, em gestuais e improvisações.

Diferentemente do processo bauchiano, os intérpretes participam ativamente da formulação das perguntas e sabem exatamente o ponto aonde se pretende chegar com o processo.

Para a preparação da cena são utilizados exercícios de preparação técnica do ator, de acordo com a proposta stanislavskiana, onde se tem o cuidado de não se chegar ao excesso, o exibicionismo. Segundo Sánchez, a origem da ação ou movimento em decorrência da utilização das memórias necessita de um tempo de amadurecimento onde os seus conteúdos são direcionados para o que o ator deseja fazer, percorrendo o caminho do inconsciente para o consciente.

A ação constituída é relacionada ao espaço, forma, tempo e demais conceitos e os critérios técnicos da dança contemporânea, e então, as cenas são constituídas e a obra finalizada.

Podemos perceber após esta breve análise comparativa, que as duas propostas, apesar de ambas iniciarem os seus processos a partir das memórias de seus intérpretes, se constituem diferentemente e apresentam situações que podem possibilitar e/ou dificultar a aplicação das mesmas como uma proposta de Dança-Educação direcionada para crianças nos NA.

Na proposta bauchiana, podemos apontar como pontos negativos para a ação pedagógica, o processo de abstração da ação para a sua transformação em movimento, pois limita a compreensão e a sua adequação para todas as faixas etárias do desenvolvimento infantil⁶². O desconhecimento por parte dos alunos/intérpretes da temática que se pretende desenvolver e a não participação coletiva do grupo envolvido na elaboração da obra, pois não são ações educativas indicadas em decorrência de contribuírem e/ou reforçar o processo de submissão, alienação nos quais os alunos são cotidianamente envolvidos na escola e na sociedade.

Como pontos positivos, apontamos a utilização da memória como um importante fator para o desenvolvimento identitário e propulsora da crítica e da autonomia, pois a proposta da interpretação de si, ou seja, de si mesmo através das suas memórias, enriquecem a subjetividade, o processo criativo dos alunos e a sua compreensão sobre as relações humanas e sociais.

⁶² Ver SHAFFER, David R. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência; tradução Cíntia Regina Pemberton Cancissu: revisão técnica Antônio Carlos Amador pereira. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

Quanto à proposta de Sánchez, podemos citar positivamente a percepção do processo artístico como pedagógico, onde todo o processo é constituído conscientemente pelos alunos e onde a contraposição da História com as histórias de vida dos alunos/intérpretes efetivamente relacionam as questões identitárias individuais às sociais no processo.

Podemos observar também uma questão não como negativa, mas potencialmente complicadora nesta metodologia tanto para os professores como para os alunos, que é a utilização do referencial indicado das Artes Cênicas e da Psicologia para a compreensão e aplicação da proposta. A grande maioria dos profissionais que atuam no programa NA são professores de Educação Física, alguns especializados em Dança-Educação e outros que possuem conhecimento prático em dança, e o nosso alunado é oriundo do ensino fundamental o que seria extremamente complicado explicar para os mesmos a origem do inconsciente e a sua correlação com o “sua” consciência. Até porque, como poderemos compreender através dos estudos da memória social que serão desenvolvidos no capítulo III, esta memória que é trazida para a consciência não é tão somente “sua” assim.

Quadro sistemático

METODOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS COM O USO DA MEMÓRIA

| BAUSCH | SÁNCHEZ |
|---|--|
| Direção coreográfica do processo criativo | Criação participativa |
| Preparação técnica: Balé e Dança Moderna | Preparação técnica: Técnicas de danças contemporânea + téc. de preparação de atores |
| Temática /Movimentos X abstrações | Tema Gerador/ Movimentos para construção de cenas |
| Memórias individuais | Memórias históricas/coletivas/individuais |
| ASPECTOS POSITIVOS | ASPECTOS POSITIVOS |
| A utilização da memória individual | A reflexão sobre a relação entre as memórias: individual/coletiva/histórica |
| Representação identitária | Reconhecimento identitário através do embate entre a memória individual e a coletiva |
| | Processo artístico e pedagógico |
| | Consciência do aluno/ objetivo do processo |

| | |
|--|--|
| ASPECTOS COMPLICADORES PARA A ADEQUAÇÃO DAS METODOLOGIAS PARA A INFÂNCIA | |
|--|--|

| | |
|-----------|--------------------------------------|
| Abstração | Referências Artes Cênicas/Psicologia |
|-----------|--------------------------------------|

Acreditamos que trazer a relação das memórias com os estudos provenientes da memória social para os alunos através da prática, num processo que possibilite a compreensão gradativa de como funciona o processo de constituição social das memórias poderá resultar num processo mais claro e compreensível para os alunos dessa faixa etária, assim como mais direto o processo tanto para professores como alunos envolvidos numa proposta em que a memória é a geradora do processo artístico-pedagógico, onde o que se visa é a interpretação de si no cotidiano.

Vejamos agora, com quais propósitos a Dança-Educação se constitui historicamente e qual é a realidade atual que a cerca no programa NA, para posteriormente aprofundarmos o estudo sobre a memória social.

CAPÍTULO II - A DANÇA - EDUCAÇÃO

No início do século XX a Dança-Educação começa a ser implantada, de acordo com a sua especificidade local, e reconhecida globalmente. O nosso intuito é constituir uma breve análise sobre este processo, focando especificamente os países dos quais recebemos influências para a concepção da nossa proposta nacional de ensino da Dança, ou seja, Inglaterra, Estados Unidos e México.

INGLATERRA

Em 1930, questões sobre a qualidade do ensino começam a surgir no ensino da dança na Inglaterra. Sob o ideário do modernismo e influenciado pela obra de Isadora Duncan, o ensino da dança é deslocado do desenvolvimento dos exercícios físicos e danças folclóricas para o desenvolvimento do movimento expressivo que retrata o sentimento e possibilita a autoexpressão e a criatividade.

O ensino da Dança, que então se destinava fundamentalmente às moças, passou a ser compreendido no sentido da sua importância no desenvolvimento da criança e da sua personalidade, favorecendo aquisições mentais, psíquicas e físicas. E passamos a presenciar nas atividades de educação física, segundo Santos (1997, p.20), “as danças de salão, tais como a Valsa e, posteriormente, o Tango, o Ragtime, o Jazz e, o Charleston”.

Após a 2ª Guerra Mundial, percebemos grandes influências das abordagens progressistas modernistas na Educação e no ensino da Dança. Uma grande influência que percebemos no ensino da dança na Inglaterra é a de Laban, que ao se refugiar neste país desenvolve a Dança Educativa Moderna (MED), trabalho que enfatiza a importância da consciência e da criatividade na construção do movimento.

Na escola, onde se desenvolve a educação, não é visada nem a perfeição artística, nem a criação ou a apresentação de danças extraordinárias, mas o benefício da actividade criadora sobre a personalidade do aluno. LABAN (1948)⁶³

O foco da MED, ou dança criativa como vimos anteriormente, era o desenvolvimento do movimento aliado à pesquisa e da subjetividade associada à livre expressão e criatividade, com intuito de possibilitar a espontaneidade e a experiência, facilitar a comunicação e a interação através da dança para as crianças.

⁶³ Ver LABAN, Rudolf. *Modern Educational Dance*. London: MacDonal & Evans.

A partir da década de 40, a Dança passa a fazer parte do currículo das escolas e na década de 70, os valores da MED começam a ser questionados e Preston-Dunlop (1969) ⁶⁴ resume bem as suas principais críticas: a falta da possibilidade de uma avaliação, o isolamento da dança das demais artes, a concentração do foco no desenvolvimento pessoal e um mínimo de desenvolvimento na apreciação, na técnica e no desenvolvimento cognitivo através da arte.

Simultaneamente ao desenvolvimento destas críticas surgem as influências da dança moderna americana que introduz uma abordagem técnica rigorosa, da dança contemporânea e da dança-teatro alemã que produzem um grande impacto sobre a Dança-Educação. Estes fatos contribuíram para que a dança fosse definitivamente incluída nos currículos.

No início da década de 80, e a partir das influências acima citadas, a Inglaterra adota como modelo Smith-Model Autard, para o ensino da dança no currículo escolar nas escolas públicas, com o principal objetivo de motivar os estudantes a apreciarem a dança através de três ações: ver, criar e executar.

Neste currículo o ensino da dança é compreendido como ensino da arte. Existe uma preocupação com a estética, a criação, a realização e a valorização, enfatizando que a intuição e os sentidos estão intimamente ligados ao conhecimento e que o conhecimento é adquirido através de um processo de experimentação.

O processo de ensino da dança passa a dar ênfase tanto ao processo quanto ao produto, em uma combinação da imaginação, da criatividade e da individualidade, com o conhecimento e convenções artísticas, e em uma busca do equilíbrio entre as emoções e subjetividades com as habilidades e as técnicas, entre os princípios do movimento e as técnicas e a utilização de metodologias abertas e fechadas.

Na Inglaterra, segundo Ida Freire (2001), cada professor de escola primária, atende 30 crianças de 5-11 anos de idade, para as quais ele ensina das 9h às 15h30 da tarde, de segunda-feira a sexta-feira. Os professores ensinam todos os assuntos que fazem parte do Currículo Nacional definido pelo governo, no total das dez disciplinas, tais como matemática, ciência, inglês, etc. e a educação física, que inclui a dança. Nas escolas secundárias, para alunos de 11 a 18 anos de idade, a dança também é parte do currículo, mas não é compulsória.

⁶⁴Ver PRESTON-DUNLOP, Valerie. A handbook for modern educational dance. London: Macdonald and Evans, 1969.

O ensino da dança pode ser ministrado através do especialista em Educação Física que faz a graduação em quatro anos, e que possui no currículo um curso de dança com duração de apenas 20 horas no segundo ano e 20 horas no terceiro ano, ou por um professor graduado em Dança-Educação.

O processo de avaliação da dança é constituído a partir da apresentação de um planeamento apropriado, objetivos e critérios bem definidos. Os critérios podem ser pautados nas habilidades de composição, performance, apreciação, conhecimento e demonstração de compreensão que servem para dançarinos de qualquer idade, e são explicitados para os alunos de modo que eles saibam em que aspectos estão sendo avaliados em seu trabalho de dança.

O ensino da Dança-Educação segue como base o Smith-Model Autard, e tal teoria tem sido desenvolvida durante muitos anos, da mesma forma como é desenvolvida para o ensino de outras disciplinas como a arte, o teatro e a música. Mas durante os últimos, a dança tem sofrido algumas mudanças,

[...] de modo que poderia ser descrita numa abrangência que a conceitua como um movimento criativo até chegar a entendê-la como uma manifestação de experiências mais estruturadas, por meio das quais as crianças podem aprender e entender a dança como uma forma de arte em todos os seus contextos culturais” (FREIRE, 2001, p.33).

No Currículo Nacional que foi introduzido na Inglaterra em 1988, a Dança aparece como um aspecto distinto do Programa de Educação Física. É reconhecida como arte, e é

[...] caracterizada pela intenção e habilidade para usar o movimento simbolicamente, a fim de criar significado [...] a dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual, que proporciona às crianças um modo especial de usar sua imaginação para explorar suas experiências no mundo, dando-lhes sentido (FREIRE 2001, p.34).

A Dança e o Teatro fazem parte do currículo dos estudantes da Faculdade de Educação em Exeter na Inglaterra, onde existe um aprofundamento significativo do conteúdo ensinado no curso de formação de pedagogia com o objetivo de proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças.

Podemos perceber que o ensino da Dança na Inglaterra varia metodologicamente e filosoficamente de acordo com o desenvolvimento da arte e da dança sob um aspecto geral, que o mesmo já se desenvolve desde a década de 30, e que em decorrência da efervescência da Dança na Europa e a presença de autores como Laban que já desenvolviam um trabalho voltado para a educação, ele já apresenta preocupações e

direcionamentos característicos de cada período estético da dança. Ou seja, o desenvolvimento artístico da Dança impulsiona o desenvolvimento pedagógico da Dança-Educação.

Podemos perceber que o ensino da Dança para o ensino público ainda não se apresenta numa situação ideal, porém ele já faz parte do currículo obrigatório das crianças até aos onze anos de idade. A Dança ainda é desenvolvida nos segmentos iniciais por professores não formados em Dança, mas que apresentam um aspecto positivo se comparados com os brasileiros, pois eles possuem na sua graduação aulas de Dança, Música e Teatro.

ESTADOS UNIDOS

Nos Estados Unidos, na virada do século XIX para o XX, a Dança é compreendida como um elemento novo na Educação moderna, e se apresenta, em atividades ministradas pelos professores de Educação Física, como jogos desenvolvidos no ensino de primeiro grau e em forma de atividades rítmicas, como danças folclóricas, gestos delbartianos, eurritmia de Dalcroze e alguns movimentos rotineiros para as meninas mais velhas.

No século XX, com a aparição de Isadora Duncan, professores da Educação Física feminina progressista percebem a potencialidade da Dança e em decorrência disto cresce o entusiasmo pela mesma em nível universitário, ocasionando o surgimento, em 1926, segundo Hayes⁶⁵ (1985), do primeiro Programa de Dança universitária implantado no Departamento de Educação Física Feminina da Universidade de Winsconsin. Iniciando, assim, uma rede de atividades relativas à Dança nas universidades americanas.

Paralelamente ao surgimento acadêmico, entre as décadas de 30 e 60 desenvolvem-se as grandes companhias de dança americanas, que passam a se apresentar nos ginásios das universidades atraindo uma grande plateia para a sua apreciação e seu reconhecimento como forma de arte.

O desenvolvimento da Dança-Educação, segundo Hayes (1985)

[...] surgiu em meados dos anos 30 com a criação da Bennington College Summer Scholl of Dance (escola de férias de Dança da Bennington College), onde dançarinos e coreógrafos profissionais

⁶⁵HAYES, Elizabeth R. *An introduction to the teaching of dance*. Volume 38. California: Ed:Ronald Press Co, 1985.

famosos não só produziram novos trabalhos como dividiram seus conhecimentos com professores de dança em cursos intensivos. A qualidade da dança das faculdades e universidades melhorou à medida que os professores ficaram mais treinados e tiveram a sua experiência coreográfica desenvolvida. (p.52)

No final da década de 40 e início da de 50, começa a se pensar na carreira de dançarinos e coreógrafos profissionais indicando como alternativa a docência, mas poucas faculdades estavam aptas para isto. Pois, embora a dança tivesse crescido nas universidades, o ensino no primeiro e segundo grau não havia sofrido modificações reais e não havia autorização para o reconhecimento do diploma para professores para as escolas do segundo grau. Os cursos de programas de dança introduzidos no nível superior estavam ainda sob a tutela da educação física.

Na década de 60 e 70, a Universidade da Califórnia começa a reorganizar a dança, especialmente a Dança Moderna e o Ballet, juntamente com as demais artes. E passamos a observar a criação de Departamentos de Dança separados dentro da faculdade de Belas Artes e outras Artes como Música ou Teatro. As formas meramente recreativas foram deixadas com a educação física.

Quanto à ação pedagógica na formação acadêmica, podemos perceber que os Departamentos de Dança que dirigiam a atenção para a preparação profissional de dançarinos e coreógrafos, dispensavam menos atenção para a formação de professores de dança. A criação de Departamentos de Dança autônomos permitiu a expansão e o desenvolvimento de especializações em níveis superiores, além das ofertas complementares de técnica e coreografia e o acréscimo do ballet aos principais programas de dança. Também passaram a fazer parte do currículo padrão, os cursos de música e de teatro técnico.

A qualidade da performance da dança foi garantida com a contratação de dançarinos profissionais e coreógrafos como professores com ou sem diploma universitário. Com o aparecimento da Dança como disciplina isolada podemos também perceber a criação da disciplina cinesiologia da dança que prevê a eficácia dos movimentos e o desenvolvimento de conhecimentos que ajudam a prevenir as lesões.

Quanto aos registros da dança, podemos verificar que atualmente os trabalhos da Dança Moderna do século XX e os trabalhos dos coreógrafos do ballet estão sendo catalogados e registrados em vídeos para que façam parte da herança da dança. Segundo Hayes (1985, p.53) “uma valiosa literatura pelo registro e reconstrução de formas de

danças europeias de séculos atrás, danças étnicas e formas de danças de culturas pré-históricas raras ainda existentes.”, está sendo realizado.

A crítica sobre a dança expandiu nestes últimos anos também nos EUA, embora tenha sido confiada na sua maior parte a críticos de música e de teatro. O aumento das performances da dança possibilitou o aumento da experiência da avaliação da dança pelos críticos conhecedores de arte, onde alunos desenvolvem o seu trabalho acadêmico a partir do registro destas críticas.

Surge também, a partir dos interesses sociais voltados para as populações especiais a Dance Therapy Association que estabelece critérios para a sanção de programas universitários.

Em 1966 foi criado nos Estados Unidos o Fundo nacional para as Artes, que ajudou as principais companhias de dança que estavam à beira de um desastre econômico, que com a assistência financeira federal puderam manter seu funcionamento, se desenvolver regionalmente e despontar com trabalhos de jovens dançarinos desconhecidos.

O fato de maior importância educacional foi a criação na década de 70 da Artists in the School, agora com o nome de Artists in Education, programa patrocinado pelo National Endowment for the Arts e que fornece subsídios às escolas para a educação de artistas e para companhias promoverem aulas para as comunidades ou produzirem obras de arte e/ou para dar conferências práticas ou performances.

No início de 1973, também é criado pelo governo o American College Dance Festival Association, que promove festivais regionais anuais onde os indivíduos ou grupos representam e competem pelas suas escolas.

As influências socioculturais dos anos 60 e 70 apresentaram reflexos na dança americana, onde o movimento anti-establishment criou um senso de alienação e revolta entre estudantes e dançarinos profissionais, tornando difícil o processo de ensino a partir da proposta de quebra de todas as regras tradicionais e a criação da coreografia da “não dança” de difícil compreensão pela plateia.

Porém, não se pode deixar de falar, nestas décadas, sobre a importância do movimento unissex, onde os homens se tornaram menos escrupulosos em participar das atividades da dança e os efeitos da televisão, filmes e teatro musicado no mundo da dança evidenciando o jazz, a dança mais autóctone dos EUA. E avistamos um intercâmbio entre professores de dança e performance de grupos por todo o mundo,

onde organizações como a Dance and Child International proliferaram e os festivais de danças folclóricas internacionais multiplicaram na Europa, Oriente Médio e América.

A autora também afirma que na década de 80 o crescimento da dança nas escolas de primeiro e segundo graus era lento, e que o corte de verbas teve um reflexo desastroso para o ensino da dança e companhias profissionais de dança. Porém na década de 90, exatamente em 1994, em decorrência do fraco desempenho em que se encontrava o ensino das artes no país, o presidente Clinton e o Congresso legislam e criam “Os Objetivos de 2000: Educar a América”, onde três ações são de fundamental importância para a dança, o seu reconhecimento como uma disciplina isolada, seu alinhamento com as demais linguagens artísticas na educação e o reconhecimento da sua importância em estado de igualdade com as demais disciplinas dos currículos.

Em 2006, a NDEO (National Dance Education Organization) cria padrões importantes para a dança na primeira infância e normas para a aprendizagem e ensino da dança como Arte, que passam a ser referência nas avaliações dos alunos pelo programa K-12, desenvolvido especificamente para acompanhar o desempenho do ensino desenvolvido e atingido em todas as escolas do país.

Podemos perceber, brevemente, que a Dança-Educação neste país já se inicia oficialmente na década de 30, e é notável a presença de artistas na condução do ensino da dança e o incentivo governamental e não governamental para o desenvolvimento da mesma como área de conhecimento. Em decorrência disto, percebemos um desenvolvimento e reconhecimento crescente refletido na criação de legislação específica para o seu ensino em diferentes níveis e a sua inclusão num sistema de avaliação nacional de ensino no mesmo patamar em que as demais disciplinas.

MÉXICO

No México, segundo Anadel Lynton⁶⁶ (2011), José Vasconcelos, filósofo e escritor, foi o primeiro Secretário da Educação Pública no México em 1921, através da educação ele objetivava formar um novo “Mexicano... capaz de realizar os ideais da

⁶⁶Anadel Lyton - Antropóloga social (ENAH), co-fundadora e investigadora titular do Cenidi-Danza INBA (1983) e do Ballet Independente, mestre em análise de movimento e coordenadora de grupos de trabalho, bem como cursos, seminários, workshops sobre criatividade arte, ação e política cultural, entre outros. É doutoranda em educação e dança da Universidade Temple, na Filadélfia. Ver <http://www.twu.edu/dance/politics-dance.asp> visitado em 16/09/2012.

democracia⁶⁷". Promoveu o muralismo e gráficos que descreviam as lutas sociais para justiça e liberdade, a música local, e dança para liberar o corpo e libertar a alma. Concebeu a educação como uma forma de evangelização, onde missões culturais foram enviadas para o campo para promover a alfabetização e a saúde pública, e para colher informações sobre as tradições culturais locais.

Nesta época a Dança já é reconhecida pelo sistema público educacional e está presente nas festividades nacionais. Em 1921, no centenário das Guerras da Independência, foi comemorada uma Noche Gran Mexicana com danças tradicionais em todo o país, e em 1924, o Estádio Nacional foi inaugurado com 500 casais dançando o *Jarabe Tapatio*, onde Bruno Ruiz⁶⁸ (1956, pp.78-79) cita num jornal da época: "O jarabe, enobrecido e digno... nos fez compreender que nossas danças mereciam tornar-se uma inspiração universal para a alta dança".

Vasconcelos, segundo Tortajada⁶⁹ (1995, p. 44,45) "promoveu a criação de uma dança que ele acreditava que poderia "sintetizar a elevada arte popular" e "manter a esperança de um novo mundo". A intenção era promover a unidade nacional em um país profundamente dividido por classe e etnia, e onde a lealdade neocolonial ainda predominava através da educação pública. Para isto, o objetivo era representar a nação através da arte, evocando emoções profundas através das diversas tradições culturais que se constituem como símbolos nacionais, ou seja, a utilização da dança pela memória oficial, reforçando o sentimento de pertencimento através de uma memória coletiva.

O desenvolvimento de uma Dança Moderna mexicana foi promovida por escritores e líderes culturais influenciados por Isadora Duncan e/ou por aqueles que estavam interessados na metodologia de Dalcroze. A criação em dança também foi fortemente influenciada pelo muralista e movimentos musicais nacionalistas que priorizavam a busca pela identidade cultural do México.

A dança foi concebida para ser parte de uma missão social, uma expressão da alma mexicana e dirigida ao "povo". Segundo Lavallo (2002), o objetivo das políticas culturais era atingir não só a elite nas casas de ópera e salões das grandes cidades, mas o público dos bairros urbanos e áreas rurais.

⁶⁷Lavallo, J. (2002, p.34) *En busca de la danza moderna mexicana*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.

⁶⁸Ruiz, LB (1956). *Breve historia de la danza en México*. México, DF: Ediciones Libro-Mex.

⁶⁹Tortajada Quiroz, M. (1995). *Danza y poder*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.

Na década de 20, o governo promove maciçamente em parques, praças, pátios de igrejas e ruas, performances estilizados de danças folclóricas tentando romper as fronteiras entre formas de dança de concerto e popular.

Na década de 30, balés de massa tornam-se atração e são apresentados diversas vezes, e um dos mais conhecidos foi *30/30* (1931) criado por Nellie Campobello, diretor da primeira academia pública para formação em dança do México, para celebrar a Revolução Mexicana. O balé se refere a uma arma de fogo usada na revolta e foi descrito como um balé revolucionário, pois juntos dançavam alguns elementos do proletariado, estudantes do ensino normal e secundário e alunos e professores da escola de dança recém-fundada pelo governo. *30/30* tornou-se o nome de uma organização de artes revolucionária.

Porém a sucessão de nomes dados ao partido oficial criado pelo presidente Emilio Portes Gil, em 1929, desvirtua o que ilustrou este processo até aqui, pois segundo Lyton as versões institucionalizadas da Revolução Mexicana tornam-se demagógicas e perdem a autenticidade, a esperança e a confiança.

Na década de 1950, alguns artistas, identificados com os muralistas e artistas gráficos e reconhecidos como a "geração de ruptura", desiludidos com o que eles viam como uma utilização demagógica de arte pela revolução institucionalizada, rompem com a Escola Mexicana de Arte e rejeitam a separação dos artistas mexicanos da variedade de arte presente no resto do mundo.

Esse período é reconhecido como a "idade de ouro" da dança mexicana, onde com o florescimento da dança criativa surgem produções coreográficas originais incentivadas por dançarinos mexicanos e financiadas por José Limón, onde Doris Humphrey era uma das participantes influentes. Neste momento o México recebe professores e coreógrafos de outros países, que contribuíram para o desenvolvimento da dança concerto baseado em técnicas clássicas e modernas de dança e formas tradicionais mexicanas.

Na década de 1960, o Ballet Nacional e Independiente Ballet continuaram a ser apresentados em ruas e praças oportunizando a sua assistência para todo o tipo de público, porém em decorrência da prática intensiva de técnicas especializadas alguns diretores passam a convidar as pessoas comuns para os assistirem em teatros existentes. E em decorrência disto, no período de 1958 a 1964, foi construída pelo Instituto da

Segurança Social mexicano (conhecido como IMSS em espanhol) a mais importante rede de teatros da América Latina, com 74 teatros.

Performances em espaços públicos adquiriram um novo impulso após o devastador terremoto na Cidade do México em 1985, artistas em geral e, em particular dançarinos, reuniram-se para organizar eventos de angariação de fundos, apresentações em abrigos e dança de rua e festivais dedicados às vítimas do terremoto. Muitos deles foram patrocinados pela Organização de dança profissional (Danza Mexicana AC ou DAMAC) e outros grupos de artistas em colaboração com comissões culturais das organizações populares afiliadas aos movimentos sociais urbanos (*Movimiento urbano popular* ou MUP) ativo no momento.

Por meio de formulários respondidos pelo público, os dançarinos buscam uma maior comunicação e promovem o diálogo entre o público e os cânones desconhecidos da arte contemporânea. Proliferam pequenas companhias de dança lideradas por uma nova geração de coreógrafos que buscam e encenam em espaços públicos.

No entanto, na década de 1990, a falta de recursos financeiros decorrentes de políticas culturais governamentais, que passam a enfatizar o financiamento para criação dentro de circuitos de arte elevados e direcionadas para a elite, ocasiona o declínio do surgimento e manutenção de companhias. Mas, o impulso de criar danças para o público comum, que também caracteriza grande parte da dança contemporânea dos EUA e da Alemanha em seu início de desenvolvimento, continuou a ser uma missão para alguns dançarinos mexicanos.

Nesta década, Henríquez e Elisa Lipkau estreiam *Presagios e Visiones*, produções de dança itinerante, com performance e vídeo, onde são referenciadas as profecias que antecederam o desastre. As danças foram realizadas em torno do Centro cerimonial asteca ao lado da Catedral, o Palácio Nacional e a Praça Zócalo (centro do poder sagrado e secular para todos do México). A "fome" do público sobre a história local foi saciada por uma multidão que compareceu esgotando os ingressos.

Segundo Lynton (2011), na atualidade a experiência colonial, a discriminação contra as populações nativas, a extensa disputa de fronteira com os EUA, a extrema desigualdade econômica e social, o livre comércio com acordos e esforços dos EUA para dominar e controlar muitos aspectos da vida mexicana tem contribuído para a necessidade, profundamente sentida por muitos, de afirmação dos símbolos positivos da identidade mexicana, bem como uma validação histórica dessa identidade.

Na última década, diversos grupos têm desenvolvido importantes trabalhos de inclusão utilizando a Dança Contemporânea em comunidades atípicas como em prisões, com crianças de rua, portadores de necessidades especiais e mentais e anciãos.

Em 2011, Guillermina Bravo, a avó da Dança moderna e contemporânea mexicana, aproveitou a ocasião na qual ela foi homenageada para pedir maior financiamento estadual e federal para a escola de dança profissional. Bravo criou o admirado e emblemático repertório de Mexicanist que representa a identidade cultural do povo mexicano, seu caráter, laços de família, alimentos, artes, e geografia de seu país.

Atualmente, os ideais governamentais sobre a compreensão da fruição das artes como um "direito" a uma vida saudável de corpo e alma, foram abandonados e muitos desses teatros estão vazios ou administrados com grandes dificuldades financeiras por grupos artísticos.

No México do século XXI, este ideário é quase imperceptível, porém uma variedade de práticas de danças folclóricas ainda pode ser ouvida nas noites urbanas em praças, esplanadas, e parques, onde os sistemas de som continuam a tocar a salsa nas festas de bairro, e indígenas e *mestiços* fazem as suas oferendas religiosas aos santos padroeiros, onde danças folclóricas, urbanas e rurais são realizadas nas ruas.

Alguns balés folclóricos e companhias de dança contemporânea também se apresentam em espaços públicos como parte de festas cívicas, mas se anteriormente foram amplamente desenvolvidos por organizações independentes, hoje eles são parcialmente reabsorvido pelas redes de teatros, festivais culturais e de entretenimento patrocinadas pelo governo.

Embora o apoio do governo para projetos culturais populares ou para conteúdo social tenha diminuído ao longo dos anos, a dança tradicional continua a ser um ideal e é transmitida para alunos nos conservatórios e universidades. As expressões criativas contemporâneas da arte que visam recriar, desenvolver ou evocar as formas simbólicas tradicionais e populares, facilitando a comunicação com cidadãos comuns, têm sido historicamente significativas ao longo da história do México, mas a consciência da arte nacionalista e social promovida por Vasconcelos e outros, na década de 1920 e 1930, infelizmente tornou-se cada vez mais discordante da realidade.

No México, em 2011, existem mais de 200 companhias já registradas pela Coordenação Nacional de Dança e 29 universidades que oferecem graduação em dança,

onde a ênfase na maioria dos programas é a preparação para o palco de artistas Folkdance, ballet clássico, dança espanhola e dança contemporânea.

O Centro Nacional de Formação e Produção Coreográfica é projetado para a educação continuada para profissionais de dança e outros artistas interessados em colaborar com os bailarinos. Oferece cursos de graduação em Dança-Educação, Coreografia para espaços alternativos, Dança para as áreas rurais e Dança e criação transdisciplinar em colaboração com installationists, Produtores de ambientes sonoros e teatral e oportunidades para participar de revivals de obras de coreógrafos de programas para idosos como o Bem Conhecidas Gerações.

Diferentemente do ensino de arte desenvolvido na Inglaterra e nos EUA, o México desenvolve o ensino da arte através dos ideais nacionalistas das *Escuelas AL Aire Libre*, que visavam recuperar o orgulho perdido com a imposição dos padrões americanos nas escolas mexicanas. Ela parte do aproveitamento da Arte de massa, utilizando o conhecimento prévio dos alunos ao que recebem na escola, e através dele amplia os conhecimentos estéticos incluindo conceitos das Belas Artes e da modernidade.

Foi o único movimento modernista de ensino da arte que assumiu explicitamente em seu programa a ideia de arte como expressão e como cultura, pois busca o resgate e valorização da cultura do povo mexicano como forma de expressão, e constituição da sua identidade. Proporciona o acesso aos excluídos e instrumentaliza os educandos para uma fruição da estética modernista e contemporânea, ou seja, o atendimento à massa em detrimento à elite e um forte cunho político e ideológico que apesar dos descaminhos históricos permanecem no ideário contemporâneo.

E é imprescindível citar, para esta pesquisa, a importância da memória coletiva para o desenvolvimento da arte e suas metodologias dentro destes ideais, como veremos no capítulo III, o que nos leva também a uma reflexão sobre como seria a nossa proposta de ensino de arte contemporâneo se a influência mexicana fosse mais significativa, pois detectamos ainda sérios problemas em torno do desenvolvimento das questões identitárias e emancipatórias em nossos alunos, questões que pensamos que poderiam ser refletidas com maior intensidade através do ensino da arte no Brasil.

Das três influências para o ensino da Dança e da Arte acima citadas, a do México, justamente a que mais se alinha com o desejo de reconhecimento e manutenção das memórias coletivas constituídas e expressadas pela cultura do povo, ou seja, a que

mais se utiliza da memória em suas metodologias é a que menos reconhecemos na proposta do ensino da Arte no Brasil, a Proposta triangular de Ana Mae Barbosa que será aprofundada a seguir.

Quanto às influências americanas e inglesas, podemos concluir que a nossa proposta para o ensino da Dança-educação seguem as propostas artísticas e estéticas destas duas fontes, porém com um imenso atraso no seu desenvolvimento, fato que não é observado no desenvolvimento artístico e estético da dança. Contemporaneamente ainda lutamos pelo reconhecimento e implantação da Dança como disciplina em âmbito nacional e lutamos pela implementação e reconhecimento de políticas públicas que possibilitem efetivamente esta consolidação, fato há muito tempo superado nestes países.

Mas, resguardadas as diferenças históricas, socioculturais e políticas que resultam no recente reconhecimento deste campo como área de conhecimento, podemos observar um andamento contemporâneo do desenvolvimento da Dança nos níveis artísticos e pedagógicos que almejam um nível de excelência em decorrência das diversas pesquisas desenvolvidas e em andamento neste campo e campos a fim de saber.

A existência de diversas universidades de licenciatura em Dança no país e a apresentação da dança como linguagem em alguns estados e municípios certamente contribuirão para este objetivo, e esperamos que impulsionem ações governamentais para a implementação e reconhecimento definitivo da Dança como área de conhecimento.

Vejamos como a Dança-Educação se instala no Brasil, e para isso em decorrência do seu tardio desenvolvimento, vamos compreender como se constituiu o ensino da Arte no Brasil através de uma síntese do seu contexto histórico social, para então assim compreendermos o seu surgimento.

2.1 - O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

O ensino de arte como técnica tem a sua origem no Brasil no século XVI, onde os jesuítas, através de processos informais de ensino de técnicas artísticas em oficinas de artesões, iniciam o ensino de arte na educação brasileira. Tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chegada da missão artística francesa, formada por grandes nomes da arte da Europa que possuíam uma

orientação neoclássica que marca o modo de ensinar arte no Brasil. Este ensino era caracterizado como um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo.

No século XIX, com a abolição do trabalho escravo e a Proclamação da República, surgem grandes reformas nas diferentes esferas da sociedade com o intuito de consolidar o novo regime político do Brasil através de uma mudança radical nas instituições, onde a educação é compreendida como um campo estratégico para a efetivação dessas mudanças.

Rui Barbosa propõe através de suas reformas educacionais, a implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho. Os positivistas brasileiros tomam como base os princípios filosóficos de Augusto Comte e defendem o princípio de que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. A arte deve ser ensinada através do método positivo e é compreendida como veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, subordinando a imaginação à observação.

Sendo assim, a orientação de ensino de arte como técnica parte de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas que visa à preparação para a vida no trabalho e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa.

Somente no século XX, a partir de 1914, começa a despontar a *tendência modernista* que surge através da influência americana e europeia quando é implementada a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo. Pela primeira vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação, originando uma nova concepção psicopedagógica.

Diferentes educadores paulistas participam nas reformas educacionais dos outros estados da federação, porém a arte infantil só passa a ser reconhecida e valorizada como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira a partir da Semana de Arte Moderna em 1922.

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos

educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

Com a democratização política do Brasil na década de 1930, surgiu o movimento de renovação educacional denominado “Escola Nova”. Inspirado no pensamento do filósofo americano John Dewey, esse novo ideário pedagógico foi trazido para o Brasil através dos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira.

Em 1948 foi fundada no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim. A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado MEA⁷⁰ (Movimento das Escolinhas de Arte), formado por um conjunto de “140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e a outra na cidade de Rosário” (Azevedo, 2000, p. 25), “onde objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral (Barbosa, 1975, p. 46).”.

O movimento segundo Varela (1998):

[...] é um tipo de movimento de organização não-formal, alternativo, saído do ventre de Escolinha de Arte do Brasil, refletindo, por isso mesmo, o que tem de inconcluso e criativo o projeto de educação criadora desenvolvida por essa Escolinha. E, nesse sentido, a partir de 1948, posso dizer que o Movimento de Escolinhas de Arte – MEA atravessa a própria arte-educação que vem sendo construída, no afã visionário de se fazer inovadora, de chegar a um agir e um saber desejosos e possíveis de recriação, no âmago do processo educativo brasileiro. Claro que, até hoje, esse movimento não resolveu o problema da falta de criatividade que marca nossa educação (nem foi essa a sua intenção em todo o seu trajeto catalisador), mas, na verdade, conseguiu inspirar uma cadeia de processos objetivos de pensamentos e uma série de procedimentos práticos, de núcleos de estudo e trabalho prático-poéticos que até hoje sobrevivem, seja como Escolinhas de Arte – no Brasil, Paraguai e Portugal – seja como ideias mobilizadoras em outras áreas onde se faz realmente arte-educação. (p.3)

O MEA recebeu diferentes influências e contribuições teóricas de educadores, psicólogos, artistas. E suas bases conceituais devem-se aos estudos dos estrangeiros Herbert Read⁷¹ e Viktor Lowenfeld⁷², que desenvolvem o ideário pedagógico do MEA

⁷⁰Movimento das escolinhas de Arte (MEA)- Ver VARELA, Noemia de Araújo. *Movimento Escolinhas de Arte*. Rio de Janeiro:Fazendo Artes, Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988, p. 3.

⁷¹READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

através da proposta de valorização da arte da criança, e de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e liberdade criadora.

Outro valor ressaltado pela Arte/Educação Modernista era a democratização da Arte através da dessacralização da obra de arte, baseada na ideia de que todas as crianças eram capazes de produzir e de expressar-se através da arte, inclusive crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, era preciso preservá-la da arte instituída que era produzida pelo adulto, que não deveria ser apresentada para a criança como um modelo, e onde a função do Arte/Educador era interferir o mínimo possível na arte da criança preservando o valor fundamental divulgado pela Arte/Educação Modernista: a originalidade do fazer artístico.

A grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização do processo da atividade artística, tendo pouca importância o produto resultante do mesmo. E a partir dessa ideia que surgirá a concepção de ensino de arte apenas como lazer, autoexpressão e catarse, sem conteúdos próprios, o que descaracteriza a arte como área de ensino e como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido. Esta interpretação resultou na concepção de ensino de arte como mera atividade.

Este excessivo foco no processo, o currículo não sequenciado e nem articulado, composto de um apanhado de atividades de experimentação de materiais e técnicas, a negação dos instrumentos de avaliação, a desorientação de grande parte dos professores por falta de formação e fundamentação levou ao que se passou a chamar de *laissez-faire*, o deixar fazer.

A ditadura iniciada em 1964 perseguiu professores e gradativamente as escolas experimentais foram fechando as portas. A prática de arte nas escolas públicas primárias, sem a orientação de um especialista, foi dominada pela sugestão de temas e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas determinadas pelo sistema de ensino oficial, prática que de certa forma ainda perdura nos dias atuais.

Essa concepção de ensino foi legitimada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que institui a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus e cria a figura do professor polivalente responsável por todas as linguagens.

⁷²LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

A partir dessa Lei, o ensino de arte no Brasil passou a ser designado através da rubrica “Educação Artística”. Uma terminologia ultrapassada para o período em que foi criada, diante dos avanços possibilitados pelos diferentes estudos e discussões da área da arte e seu ensino, desenvolvida no Brasil, Estados Unidos e Europa. Sua tradução do termo em inglês – art education –, não agrada aos especialistas da área, que preferem a nomenclatura Arte-Educação para revelar a relação dialética entre arte e educação.

A inclusão das artes na grade curricular do ensino básico não significou especialização na área. Em muitas escolas, o professor de artes é o mesmo que ministra aulas de língua portuguesa e matemática. Além disso, uma portaria da Lei de Diretrizes e Bases da Educação criada em 1973, permite que um professor de artes seja formado em apenas dois anos e esteja apto a lecionar música, desenho, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, sem nenhuma garantia de conhecimento profundo em alguma dessas áreas.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, eclodem no cenário nacional as associações de arte/educadores e cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), surgindo novas reflexões sobre o ensino de arte e novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte no âmbito escolar. E Ana Mae e suas colaboradoras sistematizam a abordagem do ensino de arte do Brasil, denominada de Proposta Triangular de Ensino de Arte.

Esta proposta foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais contemporâneas, onde a arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula, junto com a já conquistada expressividade.

Como já vimos anteriormente, na Inglaterra ela foi manifesta no *critical studies*, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE (*Disciplined Based Art Education*) que é baseado nas disciplinas: estética, história e crítica, e numa ação, o fazer artístico. O DBAE foi o mais invasivo dos sistemas contemporâneos de arte/educação e vem influenciando todo o mundo, sobretudo a Ásia. E no México, Escuelas al Aire Libre constituíram um movimento educacional, “cuja ideia era a recuperação dos padrões de Arte e Artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação

da arte local e o incentivo à expressão individual”. (BARBOSA⁷³, 1995, p.62). Ambas influenciaram fortemente a proposta triangular para o ensino da Arte no Brasil.

O movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da arte na contemporaneidade, não ocorria desde o modernismo. Ele não é fruto do poder legislativo através da implantação de leis e decretos que determinam a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, mas sim fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição. Pois, isenta de qualquer conteúdo de ensino, a concepção de ensino da arte baseada exclusivamente no “fazer artístico”, contribuiu muito para relegar a arte a um “lugar inferior” dentro da hierarquia das disciplinas na educação escolar.

Essa compreensão custou, inclusive, a retirada da obrigatoriedade do ensino de arte das suas três primeiras versões da nova LDBEN, nos meados da década de 1980. Organizados, os arte/educadores protestaram, convictos da importância da arte para a formação do aluno e iniciou-se uma longa luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

Em 1988, o movimento político dos arte-educadores consegue estabelecer uma importante colocação para a Arte através de reivindicações que garantiram na Constituição Brasileira a presença de leis sobre a proteção de obras de artes, a liberdade de expressão e a identidade nacional, e em referência ao ensino nacional foram garantidas a liberdade para ensinar, aprender, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.

E foi nesse contexto de luta que em 1996, os arte/educadores brasileiros também conquistam a obrigatoriedade do ensino de arte para toda a Educação Básica, através da promulgação da nova LDBEN de nº 9.394, substituindo a nomenclatura Educação Artística por Ensino da Arte. O artigo 26, § 2º desta lei, afirma que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica⁷⁴, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

⁷³BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, (2): p.59 a 64, 1995.

⁷⁴No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem duração ideal de dezoito anos. É durante este período de vida escolar que toma-se posse dos conhecimentos mínimos necessários para uma cidadania completa.

Esta nova versão da lei coloca o ensino de Arte como disciplina do núcleo comum da educação básica, juntamente com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física.

Em 1997, o Governo Federal, sofre pressões externas para que ocorram mudanças educacionais e por iniciativa do MEC, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como política educacional para o ensino da arte, onde a Proposta Triangular foi utilizada, mas não denominada oficialmente, como referência para o ensino da área de Arte. Estes PCN reforçam o reconhecimento da importância das Artes em geral na formação e informação dos alunos/as na Educação quando afirmam que

[...] a Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem [...] propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética [...] o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação [...] favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. [...] 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 [...] A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais”. PCN Arte (1997, p.19).

Os PCN utilizam-se do referencial constituído pela proposta triangular de Ana Mae Barbosa e propõem e explicitam diretrizes pedagógicas, conteúdos, objetivos e especificidades do ensino e da aprendizagem da Arte, ampliando e reconhecendo a Arte como manifestação da humanidade. Consolida a Arte como área de conhecimento, indicando parâmetros que visam garantir a qualidade deste ensino em âmbito nacional.

Ferraz e Fusari (2009) ampliam esta definição quando afirmam que:

Com referência aos PCNs de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (p.57)

E ainda segundo Barbosa (2005), essa compreensão nos leva a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”. É nessa resignificação de paradigmas que nasce, no Brasil, a *tendência*

pós-moderna de ensino de arte. A importância destes pressupostos é defendida por Barbosa (1984), que afirma que:

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a prática pedagógica da arte. (p.68)

Porém, ainda é possível verificar que as diferentes concepções de ensino de arte que acabamos de apresentar não estão limitadas aos períodos históricos em que elas surgiram e tampouco estão circunscritos de forma isolada na prática educativa dos professores, pois, podemos encontrar em uma prática a presença de concepções de ensino de arte completamente antagônicas.

Resumidamente podemos perceber que até o modernismo num aspecto geral o ensino das artes visava à expressividade do indivíduo, porém no pós-modernismo, quando é acrescentada a questão da formação do receptor e a perspectiva de quem vai usufruir e pensar o produto cultural apresentado, a Arte-Educação passa então a ser compreendida como fundamental para o desenvolvimento da cognição, que é um processo amplo de interação do indivíduo com o meio ambiente, pelo qual é construído o conhecimento.

Porém, e apesar nas mudanças propostas pela legislação em vigor, na atualidade o posicionamento da arte no currículo nacional ainda apresenta variações regionais que se refletem na ausência das quatro linguagens da arte simultaneamente na grade escolar e durante todo o período do ensino básico. Na realidade o que vivemos é um não cumprimento integral da LDBEN e dos PCN, e certo equívoco quanto à utilização da proposta triangular.

Aproximando a concepção do ensino da Arte ao objetivo desta dissertação, podemos verificar que tanto nos PCN como na proposta triangular, apesar da nossa “descendência mexicana” que utiliza a memória como o foco para o desdobramento das suas ações educativas, não encontramos qualquer indicação sobre a possível contribuição de estudos sobre a memória para metodologias do ensino da Arte.

E também não podemos deixar de mencionar, em decorrência de serem objetivos declarados pelos LDBN, PCN e proposta triangular do ensino da arte e que confirmam a importância do seu reconhecimento como disciplina, à emancipação e a cidadania. Elas se constituem a partir do acesso ao conhecimento e das reflexões sobre as questões identitárias pelos alunos, e tanto o conhecimento quanto estas questões podem ser enriquecidas com os estudos sobre a memória social o que de certa forma indica a necessidade do desenvolvimento nos sistemas públicos de ensino de metodologias que favoreçam essa discussão, como veremos no capítulo III.

Podemos perceber que a Dança só é reconhecida como linguagem no sistema público a partir da década de 90, ou seja, com um atraso significativo se relacionada ao desenvolvimento nacional das demais linguagens da Arte, e bem acentuado se relacionada ao ensino da Dança nos países acima mencionados. Vejamos agora, como se iniciou este desenvolvimento aqui no Brasil.

2.2 – A DANÇA-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em 1915, surge em São Paulo a primeira escola particular de danças de salão do Brasil, criada pela suíça Louise Frida Reynold Poças Leitão, conhecida como Madame Poças Leitão, ou apenas Madame. A escola existe até hoje e conserva o nome original: Escola de Danças e Boas Maneiras Madame Poças Leitão.

Na década de 20, surge na Educação Física a dança através dos movimentos ginásticos e surgem as academias que geralmente eram conduzidas por bailarinas vindas do exterior. E nas décadas seguintes, a dança seria incorporada à formação de professores de Educação Física como atividades a serem exercidas nas suas práticas docentes.

Em 1925, no Rio de Janeiro, Naruna Corder, egressa do Royal Ballet de Londres, oferece lições de balé clássico, dança moderna, sapateado, ginástica rítmica e ginástica acrobática. Em 1927, Maria Olenewa funda a primeira escola de dança do país, a Escola Estadual Maria Olenewa que tem a tradição na formação de profissionais da dança.

Em 1936, o Rio de Janeiro foi o berço do primeiro corpo de baile do Brasil, o Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, sendo considerado o segundo mais antigo das Américas.

Na década de 1940, Helenita Pabst Sá Earp inclui pioneiramente a dança na formação de professores de Educação Física, na hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta disciplina ao longo da década gerou um núcleo que liderou a disseminação da dança em diferentes modalidades, pelas demais faculdades e escolas de Educação Física por todo o país, que resultou posteriormente na implantação da dança nos currículos das licenciaturas de Educação Física em nível nacional.

A proposta pedagógica de Helenita foi pioneira em âmbito nacional, denominada de SUD – Sistema Universal de Dança, e objetivava a exploração e associação dos elementos técnicos, expressivos, artísticos e científicos do movimento. Seu Sistema recebe as influências do ideário modernista e dos estudos dos seus contemporâneos, e a sua importância e destaque se deve à disseminação através do ensino público da popularização e do reconhecimento da Dança como disciplina, pois o estudo da dança neste momento era acessível apenas para a elite.

Helenita estrutura o seu sistema numa linguagem de fácil entendimento, e prevê não só o estudo do movimento relativo aos parâmetros Movimento, Espaço e Forma, Dinâmica e Tempo e suas interações, como também propõe tipos de aula e suas subdivisões em decorrência das diferentes etapas do aprendizado e a progressão pedagógica para o ensino do movimento.

Na década de 50, em 1955, Angel e Klauss Vianna criam a Escola Klauss Vianna, uma escola particular de nível técnico e em 1959 oficializam a existência do Ballet Klauss Vianna, grupo de dança com tendências modernas.

Em 1956, A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia⁷⁵, uma das pioneiras no país, implanta os cursos de Licenciatura em Dança e Dançarino Profissional. Na década de 60, em 1965, o curso de Dançarino Profissional transformou-se em Grupo de Dança Contemporânea (GDC). Em 2005, a Escola de Dança da UFBA cria o primeiro mestrado da área na América Latina.

Na década de 70, conforme já foi comentado anteriormente, surgem as grandes companhias de dança no Brasil. E na década 80, a Faculdade da Cidade⁷⁶ o primeiro curso de licenciatura em Dança criado no Rio de Janeiro, em 1985, que alia teoria e prática, e tem como principal objetivo proporcionar uma formação múltipla, colocando no mercado professores especializados no ensino das diferentes técnicas de dança.

⁷⁵Ver <http://www.danca.ufba.br/>, visitado em 09/09/2012.

⁷⁶ Ver http://www.univercidade.br/cursos/graduacao/danca/index_danca.asp, visitado em 09/09/2012.

Na Década de 1990, A UFRJ oferece em 1994 o curso noturno de bacharelado em dança, e cria em 2010 os cursos de Licenciatura em Dança, o único no estado do Rio de Janeiro oferecido por uma instituição de ensino pública, e Teoria em Dança que é o primeiro do Brasil e da América Latina que tem o objetivo de formar pesquisadores, historiadores e críticos da dança em suas diversas manifestações. Em 2000, através de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, organiza curso de especialização lato-sensu em Dança-Educação para atender à demanda pela implantação da dança na grade curricular da rede de ensino. De acordo com o INEP/MEC⁷⁷ temos atualmente 25 cursos de formação de nível superior reconhecidos em dança no Brasil.

Apesar de todo este desenvolvimento acima descrito, a dança só passou a ter presença garantida em todo ensino básico da educação brasileira a partir de 1997, após a promulgação da LDBEN de nº 9.394/96, que reconhece a dança em âmbito nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola. Mas o que vivemos realmente na atualidade, é a não implantação efetiva da dança na grade curricular em todo o território nacional.

Quadro esquemático

DANÇA-EDUCAÇÃO - INGLATERRA/EUA/MÉXICO/BRASIL

| INGLATERRA | EUA | MÉXICO | BRASIL |
|---|---|---|---|
| | Déc. 20 – 1926 -1º programa de dança universitária (Winscosin) | Déc.20 – 1921 – dança reconhecida e presente no sistema de ensino público; Jarabe como símbolo nacional/elevação da arte popular/promoção da unidade nacional – emoções e tradições | Déc 10- 1915/1ª escola particular de dança Déc.20 – dança/EF/atividade 1925-Naruna Corder 1927-Maria Olenewa/ Escolas particulares de dança |
| Déc.30 – Danças folclóricas e exercícios físicos Influências de Duncan Movimentos expressivos | Déc.30 – Bennington/ dançarinos e coreógrafos dividindo conhecimento com professores Enriquecimento qualidade Dança/universidade | Déc.30 – Balés de massa criados na 1ª academia pública para formação em dança | Déc.30 – Ballet do Theatro Municipal/RJ |
| Final da déc.40 – Laban/Dança | Final da déc.40/início 50- começa a se pensar | | Déc.40 – Helenita Sá Earp/ dança na |

⁷⁷Ver <http://emec.mec.gov.br/> visitado em 09/09/2012.

| | | | |
|---|---|--|--|
| Educativa Moderna/Dança criativa – currículo nas escolas | na carreira e crescimento da Dança nas universidades/ carência no ensino 1º e 2º grau | | formação do prof Ed.Física/ estruturação do SUD |
| | | Déc. 50 – Desilusão dos artistas/geração de ruptura/ rompem com a Escola Mexicana de Arte e rejeitam a separação do resto do mundo Dança criativa /influência de artistas internacionais | Déc.50 – Angel e Klauss Vianna/Escola técnica e Ballet Klauss Vianna 1956 - UFBA |
| | Décs. 60 e 70 – Departamento de Dança/separação das demais linguagens >Qualidade profissional/formação e contratação de artistas Registros de Danças/Críticas/Dança terapia/subvenção governamental | Déc 60 – criação da maior rede de teatros da América Latina | Déc.60 – 1965 – UFBA/grupo de Dança Contemporânea |
| Déc 70 – Dança Moderna Americana/Smith Model Autard | Déc 70 – promoção de festivais regionais/ movimento unissex/cinema/jazz/in tercâmbio internacional | | Déc 70 – Surgimento das gdes Cias de Dança |
| Déc. 80 – Dança/ver/criar/exec utar Dança no currículo/desenvolvi mento cognitivo/conhecime nto x processo de experimentação/ Processo=produto/té cnica=emoção Dança obrigatória/8 a 11 anos/ compulsória 11 aos 18 – prof Ed.Física ou Dança-educação 1988 – Dança reconhecida como | Déc. 80 Crescimento da Dança nas escolas 1º e 2º grau | Déc. 80 Organização da dança profissional e interação com o público e dança contemporânea | Déc. 80 Faculdade da cidade/ licenciatura 1985 |

| Arte | | | |
|------|--|---|--|
| | Déc. 90 – 1994/ 2000 Objetivos de Educar a América/ dança como disciplina e alinhada com as demais disciplinas | Déc. 90 declínio de recursos financeiros públicos/Cias de dança Redirecionamento dos espaços de dança para a elite x novos impulsos e influências da Dança | Déc. 90 UFRJ/1994 bacharelado/ 2001 Cursos licenciatura e teoria 1997- LDBEN 9394/96 reconhecimento da dança no ensino básico 1996/97- PCN |
| | 2006- National Dance Education – K12 Estabelecem os padrões para a dança na 1ª infância/ normas para o ensino e aprendizagem da dança como arte | 2000 – Dança contemporânea/ balés folclóricos subversão parcial do governo/ cursos de graduação/ Arte como expressão e cultura/identidade. | |

Em uma análise comparativa entre os desenvolvimentos do ensino da dança nos quatro países, Inglaterra, Estados Unidos, México e Brasil, podemos observar que desenvolvemos a dança artisticamente e academicamente com um considerável descompasso com o desenvolvimento da dança no contexto global. O nosso sistema de Dança-Educação apresenta um descompasso com o desenvolvimento da Dança-Educação no contexto global e com o desenvolvimento da dança artística num aspecto geral.

Em relação ao descompasso entre o desenvolvimento artístico e o pedagógico desta linguagem no Brasil, podemos perceber propostas artísticas já carregam em si estudos complexos e profundos, inclusive sobre a memória como o de Sánchez, no desenvolvimento de um processo em que percebemos a fusão da dança artística com a pedagógica, o que infelizmente não podemos visualizar neste mesmo nível de desenvolvimento nos parâmetros e propostas públicas conhecidas para este ensino através da Dança-Educação.

Quanto à implantação deste ensino nas escolas públicas podemos também perceber que a situação da Dança-Educação no Brasil, apesar de ainda estar em descompasso com as demais analisadas, possui uma metodologia de ponta, a proposta triangular, e que pode ainda ser otimizada com o advento das pesquisas realizadas pela própria área de conhecimento e consolidação da prática pedagógica em âmbito nacional.

A intenção de traçar uma relação entre os processos históricos percorridos pela Dança, pela Arte-Educação e pela Dança-Educação nesta pesquisa parte do reconhecimento de que não é só o processo que importa para o ensino da Dança-Educação, mas também a qualidade do seu produto final. Pois, perante o ideário contemporâneo do ensino da Arte, não podemos fortalecer o pensamento dicotômico entre ensino/arte, e Marques (1997) ratifica este pensar quando afirma que:

A dissociação implícita entre o artístico e o educativo na diversidade/unidade terminológica utilizada por professores de dança só vem reforçando a concepção de ensino de dança como meio, recurso, instrumento ou, então, como uma dança para aqueles que não possuem as habilidades físicas "necessárias" para se engajarem em técnicas mais "fortes". (Ou seja, ao enfatizarmos que a dança na escola é "diferente" "criativa", "educativa", "expressiva"), pois "não estamos interessados em formar artistas", acabamos também negando a presença da dança na escola como área de conhecimento em si, ou seja, *arte*. (p.30)

Este pensar dicotômico e característico da Escola nova, como já dito anteriormente, deixou rastros desastrosos para o reconhecimento da Arte como área de conhecimento, possibilitando o raciocínio retrógrado de que não havia conteúdo definido para o ensino da Arte, e que tudo se resumia a um processo de experimentação em busca de uma expressividade que não era contextualizada e que tinha por fim ela própria.

Em decorrência disto, é que apresentamos anteriormente a multiplicidade de propostas e metodologias de ensino e as contextualizamos para que estas fossem compreendidas sob o ideário de cada época correspondente. Pois consideramos importante o resgate histórico das origens do ensino da dança, seja ela voltada para a Educação ou para a Arte, com o intuito de compreendermos o que foi a Dança ontem, e então sermos capazes de compreender o que ela é hoje e lutarmos pela escolha sobre o que queremos que ela seja no amanhã.

2.3 – A DANÇA-EDUCAÇÃO NO ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A Dança-Educação, apesar de sua indicação como disciplina obrigatória nos currículos nacionais, ainda não é uma realidade no ensino público do município do Rio de Janeiro. Ela é oferecida apenas pelo Programa de Extensividade/SME/RJ, através dos Núcleos de Arte, Clubes escolares e Polos de Educação pelo Trabalho que

sobreviveram a uma ação irresponsável e descomprometida da SME/RJ que extinguiu em novembro de 2012 várias unidades.

A LDBN nº 9394/96 não nos traz maiores especificações quanto ao ensino obrigatório da dança nas escolas, porém os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que, dentre as diversas linguagens da Arte, a dança seja contemplada nesse espaço de ensino. Porém a Dança é uma área de conhecimento segundo o CNPQ⁷⁸, e isto significa que ela se equipara às demais disciplinas do currículo possuindo aspectos próprios que constituem esta área de conhecimento.

A Dança é uma das quatro linguagens que compõem a disciplina Arte nos PCN de Arte (1998, p. 47), que destaca a importância de que: “o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística”, porém em decorrência de não ser desenvolvida na grade curricular ela não é reconhecida pela comunidade escolar como uma linguagem artística.

Atualmente, no contexto do ensino público municipal do Rio de Janeiro, ela é ainda vista como uma atividade que é desenvolvida nas escolas e nos programas que participam das Mostras de Dança anuais promovidas há vinte e nove anos pela gestão da referida secretaria.

2.3.1 – OS NÚCLEOS DE ARTE DA SME/RJ

O Núcleo de Arte é oficialmente a primeira instituição do ensino de Arte-Educação no município do Rio de Janeiro e foi criado⁷⁹ pela Secretaria Municipal de Educação/RJ em 1992, sob a direção de Carlos Silveira, na gestão do então Prefeito Marcello Alencar. Carlos Silveira integrava o Departamento Cultural na SME/RJ e era subordinado ao Departamento Geral de Ação Comunitária responsável por vários projetos culturais.

O projeto piloto do Núcleo de Arte foi desenvolvido em 1993 com o intuito de apontar a possibilidade da criação de uma Escola Municipal de Arte e caracterizava-se inicialmente como um polo com oficinas de linguagens artísticas na Escola Municipal

⁷⁸CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), “Por área do conhecimento entende-se o conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”. Ver http://www.cnpq.br/areasconhecimento/docs/cee-areas_do_conhecimento.pdf

⁷⁹Ver o artigo de Renata Wilner http://www.ppgartes.uerj.br/seminario/2sp_artigos/renata_wilner.pdf

Didia Machado Fortes que funcionou na Barra da Tijuca até 1995. As primeiras oficinas criadas foram as de dança, seguidas pelas de música e as de artes plásticas.

A proposta inicial do programa, que previa a ampliação destes Núcleos, baseava-se no trabalho com ateliê livre, onde os alunos espontaneamente se inscreviam e efetuavam um rodízio de dois em dois meses por todas às oficinas oferecidas. Este procedimento possibilitava uma vivência determinada pela livre escolha do aluno, e a opção pela permanência na oficina com a qual ele mais se identificasse. A partir do segundo ano de permanência do aluno no programa, seriam introduzidas noções de História da Arte e seriam contextualizadas as experiências vividas.

No período de transição para a gestão do Prefeito Cesar Maia e da Secretária Municipal de Educação Regina de Assis, foram apresentadas propostas para a expansão do ensino integral, apontando para a implantação efetiva do Projeto de Extensão Educacional visando à permanência das crianças nas escolas através do oferecimento de atividades artísticas (Núcleos de Arte), de lazer (Clubes escolares) e de introdução ao trabalho (Polos de Educação pelo trabalho) que complementariam a carga horária oferecida pelas escolas no intuito de manter os alunos em tempo integral na instituição.

Assim, em 1994, foram implantados mais dois Núcleos de Arte (NA), um em um pavilhão desocupado do Centro Psiquiátrico Pedro II (NA Centro Psiquiátrico Pedro II), que funciona atualmente na Escola Municipal Orosimbo com o nome de Nise de Arte Nise da Silveira, e o NA Souza da Silveira, em Piedade. No início de 1995, implantou-se o NA Ipanema e foi efetuada a ambientação e equipagem dos espaços, assim como o recrutamento e seleção dos professores que atuariam nas chefias e nas oficinas.

A seleção foi constituída por entrevistas e vistas de currículos que apontavam para o professor como produtor de Arte. Foram providenciadas para os primeiros anos de funcionamento diversas oficinas de capacitação para professores e alunos, assim como espetáculos e atividades que despertassem o interesse dos alunos e aprimorassem o trabalho desenvolvido pelos professores.

Em 1995, José Henrique de Freitas Azevedo e Jurema Holperin assumiram a coordenação do Programa Núcleo de Arte (NA), promovendo um deslocamento da visão original do programa que priorizava o fazer artístico como ateliês livres, ou seja, como um lugar de trabalho para pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte, para a vertente atual do

programa que prioriza o processo pedagógico do ensino da arte com a utilização de metodologias e de acordo com as propostas e leis vigentes sobre a arte/educação.

Ainda em 1995, são promovidas mudanças estruturais internas na Secretaria Municipal de Educação com a extinção do Departamento Geral de Ação Comunitária que continha o Departamento Cultural e a criação do Projeto Linguagens Artísticas (PLA), subordinado à Diretoria da Educação Fundamental (DEF) do Departamento Geral de Educação (DGED).

O PLA incorpora o Programa Núcleo de Arte e concentra todos os projetos e ações relativas à Arte e cultura na Rede Municipal, promovendo capacitações para os professores, discussões metodológicas sobre o ensino de arte, organização de seminários e palestras e manutenção de projetos culturais para os alunos.

Vivemos, nesse momento, uma grande visibilidade do projeto, comprovada através de estatísticas do atendimento efetuado a uma significativa clientela do alunado municipal nos núcleos de arte, e a concorrida participação das unidades escolares e alunos/as nos programas artísticos e culturais municipais como Mostra de Dança, Festivais de música, poesia, teatro, Orquestra de vozes dos meninos da Prefeitura do Rio de Janeiro, etc..

Um movimento constituído por professores, chefias dos Núcleos de Arte e coordenadores do Programa, no momento de uma nova reestruturação da SME/RJ, pressiona politicamente e consegue consolidar a implantação definitiva do NA como Unidade de Extensão na estrutura da SME em 16/01/1998 e através da Lei Municipal nº 2619 ficam estabelecidos oficialmente os quatorze Núcleos de Arte, quatorze Clubes Escolares e vinte e quatro Polos de Educação pelo Trabalho, garantindo uma política de extensividade no horário escolar.

O PLA, desde 1997, já funcionava com a proposta pioneira na SME adotando a realização de centros de estudos conjuntos com a duração de quatro horas semanais e em turno único para todas as unidades, concentrando os professores de todas as linguagens para compartilharem experiências e garantirem um estudo aprofundando sobre as diferentes linguagens da Arte.

Este horário também era destinado para reuniões periódicas com a equipe e a direção da coordenação geral do Programa Núcleo de Arte do PLA, e responsáveis por cada uma das diferentes linguagens artísticas e todos os envolvidos com o programa compartilhavam experiências bem e/ou mal sucedidas, dúvidas, anseios e apontavam

direcionamentos necessários para garantir a existência do programa na estrutura da SME com uma excelência na qualidade pedagógica.

Teorias do ensino da Arte, a Multieducação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constituíram a base teórica para o ensino da Arte no programa e a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa foi apontada pelo PLA como fio condutor comum para o desenvolvimento das propostas pedagógicas das diferentes linguagens do Ensino da Arte. Proposta que será devidamente comentada a seguir.

O espaço dos NA, nesse momento político, ainda era considerado como espaço de pesquisa e de referência do ensino da Arte no Município do Rio de Janeiro, onde seus professores percebiam, através da ação pedagógica investigativa que permeia o desenvolvimento deste trabalho, a possibilidade de propor diretrizes e estímulos para o ensino de Arte na Grade.

A partir de discussões produzidas nos centros de estudos entre o grupo docente e a equipe gestora da época, (1999 a 2002), professores do programa e chefes dos núcleos e coordenação do nível central empenham-se na escrita de um documento norteador que delimite a estrutura pedagógica do programa. Essa época coincide com transição entre a gestão de Luiz Paulo Conde e César Maia, tendo como coordenadora geral de Jurema Holperin.

Cria-se a divisão dos níveis de ensino em Módulos: Módulo Básico, Módulo de Continuidade e Prática de Montagem e define-se como estratégia para a ação pedagógica a elaboração de um fio condutor anual único, uma temática definida pelo grupo gestor do programa, para todos os NA e todas as linguagens, de forma a dar uma coerência e estruturação geral nas ações. Para cada linguagem, foram elaborados conceitos-chave e diretrizes metodológicas.

Este documento – Núcleos de Arte: Documentos Pedagógicos (2007) – foi revisto, ampliado e atualizado no período de 2004 a 2005 e enfim publicado em 2007 com a intenção de manter uma dinamicidade e sintonia com a contemporaneidade. Na sua publicação foi prevista a necessidade de revisão esporádica, mas essa até o momento ainda não foi feita.

Uma das ações significativas tomada pela gestão do Programa foi o convênio fixado com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2000 e SME/RJ, quando foi financiada pela SME/RJ a especialização de trinta professores de dança que eram professores de Educação Física com formação em dança e que atendiam aos

programas NA e Clubes escolares. Neste momento, a SME/RJ se consolidava como pioneira no Brasil na implantação da linguagem da Dança na grade do ensino público, fato constatado na CONFAEB (Confederação dos Arte-Educadores do Brasil) de 1998, mas isto não permaneceria muito tempo.

Em 2002, com a reestruturação da Diretoria de Educação Fundamental (DEF) do Departamento Geral de Educação (DGED), o PLA foi extinto e suas ações desmembradas em equipes dissociadas. Cria-se o Programa de Extensão Educacional (PEE) e agrupam-se o Programa Núcleo de Arte, os Polos de Educação pelo Trabalho e o Clube Escolar sob a coordenação de Marco Miranda. A aglutinação de funções nas mãos de uma direção única e centralizada para os três programas que envolvem ações díspares e que necessitam de um grande envolvimento para manter a sua excelência, são inviabilizadas administrativamente.

Percebemos a partir deste momento a decadência e a perda do foco sobre a questão do ensino de arte na coordenação central da SME. Ficam extremamente reduzidos os investimentos nos projetos dos NA, e vive-se uma redução brusca de capacitações, palestras, seminários, encontros e eventos destinados aos professores de arte da Rede Municipal e de Núcleos de Arte.

O projeto inicial que previa a transformação dos Núcleos de Arte em referência para o ensino de arte na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, estabelecendo vínculos entre os professores dos Núcleos de Arte e os demais professores da rede municipal, começa a viver momentos difíceis na administração pública. E como sintoma desse processo, presenciamos, simultaneamente, a desvalorização do ensino da Arte nesta rede de ensino e a revogação do reconhecimento e da permanência da presença de professores de Dança na grade curricular que atuavam como professores de Arte.

Com a transição do governo César Maia para Eduardo Paes (2009), apesar dos três programas – Núcleos de Arte, Clubes escolares e Polos de trabalho - terem figurado nas campanhas eleitorais do atual prefeito, a ameaça de fechamento de algumas Unidades e de encerramento em nível central de todo o Programa de Extensão Educacional (PEE) é real.

Há uma redução significativa de todos os incentivos educacionais e culturais que o programa recebia no início e ocorre mais uma mudança estrutural, transformando o PEE em Programa de Extensividade que vem tentando resistir para ser mantido na estrutura da SME/RJ.

O Núcleo de Arte tem condições de oferecer um trabalho de qualidade se comparado às condições oferecidas na grade curricular, como a redução do quantitativo de alunos por turma, a ampliação da carga horária semanal e a disponibilidade de espaços apropriados, de recursos e de materiais específicos para cada linguagem da Arte. As diferentes linguagens artísticas oferecidas suprem uma carência comum da grade curricular, e alunos e professores se enriquecem com a possibilidade do contato com diferentes linguagens interligadas por um projeto pedagógico único.

É um projeto pedagógico institucional voltado exclusivamente para a arte e com caráter de eletiva permanência nas oficinas, fato que determina positivamente o grau de interesse, envolvimento e desenvolvimento das atividades pela livre iniciativa e procura do aluno pelas oficinas, mas que carrega também o seu lado negativo caso não seja desenvolvido o senso de responsabilidade, de participação e de reconhecimento da importância da oficina para e pelo aluno que é a evasão e a flutuação.

Chamamos de flutuação o fenômeno de entradas e saídas de aluno ao longo de todo o processo, o que compromete a qualidade do ensino oferecido em decorrência da ausência de continuidade, coerência, dedicação e frequência por parte dos alunos. Esta flutuação obriga o professor a manter um desempenho pedagógico com excelência para garantir o quantitativo de alunos prescrito pela regulamentação do programa e assim a sua própria permanência no NA.

Os professores para permanecerem no programa devem seguir os critérios estabelecidos, se não atingirem este quantitativo previsto o mesmo é deslocado para o atendimento nas unidades escolares com cursos de “itinerância”, que me parecem como uma escala sem volta para a grade escolar e como um caminho para o término do programa.

Esta flutuação é também decorrente de vários fatores externos, como o não reconhecimento pela gestão da SME, responsáveis e alunos dos benefícios do ensino da arte para a formação geral, a dificuldade de locomoção e circulação dos alunos entre as diferentes comunidades em decorrência dos quadros de violência comuns no município do Rio de Janeiro, a má divulgação das atividades oferecidas pelo programa nas escolas da rede municipal pelo nível central da gestão da SME/RJ, a falta de apoio das equipes gestoras das escolas que compõem a grade curricular e que de certa forma disputam nos eventos culturais a visibilidade e atenção da SME e das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), e outras mais que requerem um estudo específico sobre o fenômeno.

É necessário citar este fenômeno para explicitar um quadro real e não idealizado do processo de ensino aprendizagem nos Núcleos de Arte, quadro este que aponta para a necessidade da atualização e capacitação constante dos profissionais envolvidos, assim como um desenvolvimento e aprimoramento pedagógico que aponte uma proposta metodológica que dê conta do processo do ensino artístico que motive a livre permanência do alunado, independentemente e apesar de todas as faltas acima relatadas.

Esta breve explanação histórica do programa possibilita-nos a visualização da inconstância do programa em decorrência das políticas públicas municipais, a falta de reconhecimento do ensino da arte na formação dos alunos e sinaliza o distanciamento da proposta nacional para a implantação da Dança na grade curricular da SME/RJ.

Atualmente, após a iniciativa de extermínio das unidades ocorrida em novembro de 2012 pela Sr^a Secretária Municipal de Educação Cláudia Costin, o que originou um grande número de manifestações e a manutenção de algumas poucas unidades, vivemos um período de incertezas, de resistência e de luta em prol de um desenvolvimento em um nível ideal do ensino da Arte no município.

Neste momento ainda não se encontram disponíveis no site da prefeitura dados oficiais sobre os Núcleos de Arte e o quantitativo de crianças atendidas por cada unidade, impossibilitando a divulgação desta informação na dissertação. Porém ao pensar o formato dos NA em âmbito nacional, podemos compreendê-lo como uma das possíveis experimentações e caminhos para a consolidação e reconhecimento acadêmico e curricular de ensino da Arte e da Dança-Educação proposto pelos PCNs.

2.3.2 - A CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

Segundo os Documentos pedagógicos Núcleo de Arte (2007, p.22), “A Dança é a linguagem da Arte que se concretiza no corpo e, através de seu movimento se traduz e se comunica”. Ele afirma que é através do corpo que nos relacionamos com os outros e com o mundo, e é nele que estão registradas as nossas emoções e a nossa história de vida. “O Corpo que dança é sujeito, é agente, é protagonista, artista, criador e criatura.” O movimento é a linguagem do corpo, sua tradução e significação.

As oficinas de dança dos NAs são realizadas duas vezes por semana, com duração de uma hora e vinte minutos e são divididas em módulos básicos, módulos de

continuidade e Prática de Montagem. Para o módulo básico, o conceito básico a ser analisado é o binômio corpo-movimento, e é indicada uma metodologia que prioriza a participação ativa do aluno no desenvolvimento do seu “potencial criativo, crítico e atuante” (2007, p.22).

O módulo de continuidade prevê um aprofundamento teórico e prático do aluno e é indicado o desenvolvimento dos conceitos de movimento, de tempo, de espaço e de dinâmica já visando uma associação simbólica do movimento. A Prática de Montagem agrupa diferentes linguagens na construção de um processo que visa uma produção artística.

As atividades devem ser desenvolvidas pelas oficinas de dança de forma lúdica e implementadas por estímulos sensoriais que visem o desenvolvimento de identidade, da autoestima e da consciência de si, possibilitando a autonomia, a imaginação e a criação.

O processo de construção de conhecimento deve ser dialógico e relacional e oriundo da problematização das vivências cotidianas dos alunos e mediado pela ação educativa do arte-educador, onde temas geradores surgidos nesta interação norteiam o processo de elaboração coreográfica coparticipativo através da pesquisa/criação/composição em dança. Prevê também, o desenvolvimento estético e crítico numa perspectiva social, histórica e cultural e a introdução ao ensino da História da Arte.

Complementando a proposta da metodologia, os Documentos Pedagógicos indicam os processos diretivos como a exposição verbal, corporal ou iconográfica e os não diretivos como processos de pesquisa e criação individual e coletiva para o desenvolvimento das aulas. A avaliação indicada é a contínua, realizada durante todo o processo.

Podemos perceber que esta proposta é sintética e que necessita da bibliografia indicada pelo documento como complementação. Ela por si só não apresenta uma base teórica que referende sua ação educativa e não indica os caminhos e procedimentos da ação metodológica que a constitua e a identifique como uma proposta metodológica pedagógica do programa. Ou seja, o como fazer não é desenvolvido ou apontado.

Positivamente podemos pensar que ela possibilita o surgimento de diferentes propostas metodológicas, mas negativamente a associação da ausência de uma base teórica redigida no próprio documento, e presente apenas em três outros diferentes, que indique uma ação coerente metodológica pode possibilitar ações equivocadas e não indicadas para o ensino da arte.

Outra observação importante é a omissão da origem dos pressupostos teóricos utilizados para o desenvolvimento da técnica na prática da dança, pois corpo, movimento, espaço, dinâmica e tempo fazem parte dos parâmetros indicados pelos Fundamentos da Dança, antigo Sistema Universal de Dança, estudo sobre ensino e criação em dança, desenvolvido por Helenita Pabst Sá Earp e difundidos para os professores deste programa durante o curso de especialização em Dança-Educação, oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, no período de 2000 a 2001, e que foi a base para a elaboração deste item no documento.

Como acima mencionado, a proposta pedagógica para as diferentes linguagens da arte dos NA baseia-se na Multieducação, no PCN Arte e na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e sendo assim desenvolverei uma breve síntese para aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre cada um destes referenciais teóricos.

A Multieducação é uma nova concepção de currículo básico que foi implantada durante uma nova política educacional da SME/RJ desenvolvida em 1996, sob o governo de César Maia, que explicita a necessidade do aprofundamento teórico e de uma ação pedagógica interdisciplinar consciente por parte de educadores das diversas linguagens do currículo, e que aponta a utilização inter-relacionada entre conceitos e princípios educativos na construção do conhecimento visando a atender as demandas e ao entendimento dos fenômenos da contemporaneidade.

É alicerçada a partir das bases conceituais interacionistas desenvolvidas pelo construtivismo de Piaget e a concepção histórico-cultural de Vygotsky, pela visão progressista de Paulo Freire e pela contribuição da Pedagogia de Freinet. Convida-nos para uma reflexão sobre os processos de articulação possíveis entre os núcleos conceituais que se constituem por Identidade, Tempo, Espaço e Transformação e os princípios educativos Meio Ambiente, Trabalho, Cultura, Linguagem, Ética, Política e Estética, visando à construção de um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador.

Desta forma, o inter-relacionamento entre princípios e conceitos possibilita que nossos alunos conectem os dados da realidade e contextualizem de forma crítica as transformações científicas, humanas e tecnológicas e ampliem a sua compreensão sobre os tempos e espaços diferenciados na contemporaneidade.

A Multieducação indica e reconhece a importância da utilização consciente durante o processo pedagógico das teorias de desenvolvimento, da ludicidade, do

trabalho, da linguagem na construção da subjetividade, do reconhecimento da diversidade, na leitura do mundo através das emoções e das múltiplas significações que são desenvolvidas concomitantemente com o conhecimento.

Observa que somos sujeitos diversos e que estamos em constante re/organização e transformação assim como o conhecimento, e que este também deve ser compreendido de forma articulada com a realidade social e física e como provisório. O que indica e torna nítida a necessidade de uma ação pedagógica mediadora responsável, com qualidade acadêmica, ética, crítica e política.

Porém, como uma crítica, podemos apontar a ausência no documento da contribuição de Wallon⁸⁰ para o processo de aprendizagem, que aponta a afetividade como uma peça importante na engrenagem da construção efetiva e afetiva do conhecimento e da subjetividade dos alunos, principalmente quando pensamos no ensino da Arte.

Toda esta articulação de conhecimentos teóricos possibilita sem dúvida uma ação pedagógica consciente, e que pode ser completamente associada ao desenvolvimento dos procedimentos metodológicos do ensino da Dança-Educação. Porém, é importante registrar, que tanto na Multieducação (1996) como na sua revisão e atualização publicada em 2007, a Dança não é concebida como linguagem integrante do núcleo curricular básico.

Este fato merece atenção especial em decorrência do programa Núcleo de Arte existir desde 1994 atuando com a Dança-Educação e demais linguagens e já ser reconhecido na época como espaço de referência para este ensino da Arte na rede municipal. Assim como também é de se estranhar a redação do documento que ignora a obrigatoriedade do ensino de todas as Artes no currículo que já era garantida por lei na data da sua publicação.

Podemos perceber a qualidade do embasamento teórico proposto pela Multieducação, mas acreditamos que os estudos sobre a memória social possam

⁸⁰ Wallon (1879/1962) - Médico, psicólogo, militante de esquerda e filósofo francês, desenvolve a teoria psicogenética do desenvolvimento humano que parte do pressuposto de que o sujeito é determinado fisiológica e socialmente, e é o resultado tanto das disposições internas quanto das situações exteriores, ou seja das relações com o meio. Para Wallon “as emoções tem um poder de contágio nas interações sociais, evidenciando o seu caráter coletivo,[...] A afetividade origina-se das sensibilidades internas de interocepção (ligada às vísceras) e de propriocepção (ligadas aos músculos) responsáveis pela atividade motora. Essas sensibilidades são reativas às influências externas, chamadas de exterocepção, e que se transformam em sinalizações afetivas caracterizadas como medo, alegria, tranquilidade, raiva, ira, fúria”. Ver http://www.cursoseducacaoadistancia.com.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_henri_wallon.htm

enriquecê-lo. Aprofundaremos esta crítica após analisarmos toda a constituição da proposta pedagógica do programa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Artes para o ensino fundamental se dividem em dois volumes e ambos foram publicados após a abertura política e promulgação da nova constituição de 1988 e posteriormente ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996), mediante as iniciativas de reorganização do espaço político-institucional da década de 90.

Os PCN Arte (1997, 1998) se dividem em duas partes onde na primeira parte entramos em contato com o histórico da área no ensino fundamental e suas correlações com a produção em arte no campo educacional possibilitando a contextualização histórica e contato com os conceitos que constituem o conhecimento artístico, e na segunda parte destacam-se as quatro linguagens no ensino fundamental: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, onde encontramos questões relativas ao processo de ensino e à aprendizagem em arte, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Foram constituídos em decorrência de pressões externas e reivindicações de profissionais da área em defesa do ensino público e gratuito, e estabelecem o núcleo comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental em âmbito nacional, incluindo a arte como área de conhecimento obrigatório, cabendo aos órgãos públicos competentes tratarem da sua melhor inserção no currículo escolar.

Aponta que as práticas de ensino apresentam níveis de qualidade de ensino muito diversificados no Brasil, e a presença da polivalência em muitas regiões e o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior contribui para uma não melhoria do ensino. “E com relação aos cursos de licenciatura em Dança, então, há pouquíssimos e que certamente não atendem às demandas do ensino público fundamental.” PCN Arte (1998, p.29), o que observamos são professores de Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal e licenciados nas outras linguagens de arte trabalhando com Dança nas escolas.

As novas diretrizes metodológicas propostas pelo PCN Arte (1997, p.27) procuram organizar os currículos propondo a integração de projetos inter e transdisciplinarmente, onde a Arte passa a ser compreendida como objeto de conhecimento através da produção, da fruição e da reflexão e os alunos “desenvolvem

potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo”.

No PCN Arte (1998, p.19 e 20) percebemos a ampliação da dimensão social na definição dos objetivos do ensino da Arte e onde a flexibilidade, a transformação e a multiplicidade dos sentidos contribuem decisivamente para a constituição identitária.

Quanto ao processo de construção do conhecimento, o PCN afirma que no dinamismo contemporâneo de apreensão da realidade do homem que pensa de forma poética ou do homem que pensa de forma científica são utilizadas as mesmas vias de acesso para a construção do conhecimento. Indica a existência de uma complementaridade, uma integração entre a ciência e a arte no processo de compreensão do ser humano contemporâneo, onde o fenômeno da criatividade e do processo criador de tornam objetos de estudos e investigações contemporâneas.

O conhecimento artístico é apresentado como produção, fruição e articulação de sentidos, onde as significações se concentram e combinam determinados elementos e conceitos na constituição de um discurso não linear, “uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos” PCN (1998, p.18), onde o artista a partir da sua capacidade cognitiva reedita os signos criando novas realidades, ressignificando o mundo.

Segundo o PCN (1998), a experiência da percepção rege o processo de construção do conhecimento artístico e estético, a imaginação criadora possibilita a criação de imagens internas, a visualização e a flexibilização de situações que estão além da experiência imediata a partir da articulação com a linguagem e a emoção constitui o seu movimento. Desta forma, o produto artístico pode revelar a subjetividade e a visão estética da criança sobre o mundo, e a interação ator criança/criança e espectador criança/imagem possibilitam as múltiplas res/significações e as diferentes leituras de mundo e subjetividades.

Quanto à metodologia, o PCN (1998) afirma que devemos ensinar arte em consonância com desenvolvimento da aprendizagem e autonomia do aluno, levando-se em consideração o contexto social, histórico e cultural da escola e dos alunos, garantindo a liberdade de imaginação e criação através de propostas artísticas pessoais ou grupais que devem ser desenvolvidas e compartilhadas prazerosamente entre os integrantes do processo.

Além da metodologia, o PCN Arte (1998, p.44), indica os “três eixos da experiência de aprendizagem significativa do estudante de arte, quais sejam: a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar”, ou seja, o PCN indica a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino da arte e não a referencia no documento.

Quanto ao planejamento e distribuição no currículo escolar do ensino da arte no ensino fundamental, PCN Arte (1998, p.45), indica que é: “[...] necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino”. Define os critérios e orientações que devem ser seguidos na avaliação, “onde aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis que conhecem sua posição na relação” PCN (1998, p.54).

Na segunda parte do PCN Arte encontramos o PCN Dança (1997, p.44), que aponta que um os objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano, articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. Contribuindo para o desenvolvimento da consciência e da construção da imagem corporal, para a integração e expressão tanto individual quanto coletiva, para prática consciente da atenção, da percepção, da colaboração e da solidariedade na criança.

O documento classifica a Dança como fonte de comunicação e de criação informada nas culturas, e afirma que quando desenvolvida como atividade lúdica permite a experimentação e a criação, o exercício da espontaneidade. Como atividade coletiva, as improvisações em dança oferecem à criança a oportunidade de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros, reconhecendo as semelhanças e contrastes e habilidades como o respeito e a cooperação.

Finaliza a sua proposta para a linguagem da dança, indicando pressupostos que devem ser desenvolvidos com os alunos a partir da divisão do ensino da dança em três eixos e tematizados como: a dança como comunicação e expressão humana, a dança como manifestação coletiva e a dança como produto cultural e apreciação estética.

O PCN Dança (1998) amplia e aprofunda as questões pertinentes à importância do ensino formal da dança na escola, na educação dos corpos e no processo

interpretativo e criativo de dança, fornecendo aos alunos subsídios para melhor compreender, desconstruir, revelar e desvelar possíveis transformações nas relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade.

Problematiza a concepção da dança na escola na sociedade contemporânea PCN (1998, p.71). “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.”

Indica que a escolha de conteúdos, orientações didáticas devem estar comprometidas com a realidade histórica e sociocultural brasileira, e valores éticos e morais que visem à constituição de uma cidadania plena. Questiona o desenvolvimento de danças ensinadas mecânica e repetidamente, a dita “criativa” sem vínculos com a realidade social e a desenvolvida como puro divertimento.

Exemplifica como temas intrínsecos e que devem ser trabalhados no ensino da dança e conteúdos específicos, como habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história e processos da dança, que poderão ser articulados, relacionados para possibilitar a criação com significados oriundos dos próprios corpos dos alunos.

Afirma ainda que, nesta fase de aprendizagem, os alunos deverão dominar os elementos da dança, a coreologia⁸¹ introduzida nos ciclos iniciais, cabendo ao professor promover o aperfeiçoamento das habilidades, gerando propostas mais complexas e atentando para a conscientização dos alunos quanto à percepção, sensação e sinestesia dos seus corpos ao dançar.

Quanto aos critérios de avaliação o aluno deverá ao ser avaliado saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza, conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade, decidir e organizar os processos criativos individuais e de grupo relacionados aos movimentos, música, cenário e espaço cênico, conhecer a história da dança e manifestações culturais populares e suas influências nos processos criativos pessoais e saber expressar com

⁸¹Coreologia é o estudo da dança ou ciência da dança (MARQUES, 1991). Ela compreende o estudo dos elementos estruturais da dança, ou seja, da “[...] ordem oculta da dança [...]”, de seu código (HODGSON; PRESTON-DUNLOP, apud MARQUES, 2001, p. 72). Portanto, não se trata apenas do estudo do movimento, mas inclui a relação com o dançarino, o som e o espaço geral, considerados como as macroestruturas da dança. Ver <http://www.revista.art.br/site-numero-08/trabalhos/06.htm>

desenvoltura, clareza e critério suas ideias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste.

A proposta de um currículo nacional para a educação básica – os PCN – recebeu pesadas críticas,

[...] os educadores sabem que nenhuma prática pedagógica pode ser transformada por força da lei ou de documentos escritos; transformações desta ordem exigem mudanças nas condições concretas de trabalho, incluindo-se entre elas uma formação contínua dos professores, melhores salários, modificações na gestão escolar e infraestrutura das escolas, entre outras. (ALMEIDA; BARBOSA, 2004, s. p.).

Embora os PCN tenham produzido uma reflexão sobre questões sociais que devem ser abordadas em todos os componentes curriculares, não se pode esquecer que são consoantes com o projeto neoliberal de globalização e a política de investimento do Banco Mundial, que foram organizados sem que houvesse ampla participação dos professores e construídos com base no modelo espanhol de reforma curricular orientado por César Coll e sem a representação de entidades de classe ou movimentos docentes, pois não se tinha a intenção de criar um debate sobre o currículo nacional.

Os PCN podem indicar uma tendência à homogeneização da educação: se forem compreendidos como um único currículo a ser desenvolvido em território nacional e não como um currículo mínimo onde devem ser acrescentadas as peculiaridades de cada contexto histórico e sociocultural, se não incluir professores, alunos e diferentes segmentos sociais na participação da construção da proposta curricular e se não adotar uma postura multiculturalista na sua concepção.

Porém positivamente, podemos observar quanto ao seu conteúdo uma complementação e ampliação dos referenciais teóricos desenvolvidos pelo PCN Arte e Dança (1997) e PCN Arte e Dança (1998), quanto ao alcance dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, assim como uma ação efetiva para reconhecimento da Arte como área de conhecimento, e equiparação entre a ciência e a arte na construção do conhecimento na contemporaneidade.

A proposta Triangular do ensino de Artes difundida e orientada por Ana Mae Barbosa⁸²(1986), tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino da arte nas escolas e a ampliação do acesso à arte para os estudantes das instituições públicas do país, ou seja, alfabetizar através da leitura da imagem, e conscientizar através de uma forma artística e humanizadora.

⁸²BARBOSA, Ana Mae (org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986. (série Arte2).

Ela envolve três vertentes representadas por cada vértice do triângulo, e indica a importância do fazer artístico, da leitura da imagem através da apreciação estética, análise e reflexão sob um espírito crítico e a compreensão da sua dimensão histórica. A sua sistematização é oriunda de um ato antropofágico, como já vimos, de três outras abordagens epistemológicas as Escuelas Al Aire Libre mexicanas⁸³, o Critical Studies inglês⁸⁴ e o DBAE americano⁸⁵.

A Proposta permite uma interação dinâmica, flexível e multidimensional entre as partes e o todo do contexto do ensino da arte, e deste com outras disciplinas através do inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar que se desdobram nas quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar. Não existe uma regra que defina por qual vértice do triângulo o professor deve iniciar a sua ação pedagógica.

Podemos então, resumidamente, compreender o processo da proposta triangular da seguinte forma:

Na Leitura da Imagem – Apreciação ou fruição, o aluno deverá estabelecer uma leitura capaz de julgar e interpretar a imagem, utilizando a Crítica e a Estética. Apreciar estabelecendo uma experiência estética que transcende o objeto, desvela o contexto na busca do todo, e onde a cada nova leitura surgirão novas, múltiplas e diversificadas significações e interpretações.

A cada leitura ampliamos a nossa significação sobre o objeto analisado, pois a cada leitura estamos modificados, vivenciamos outras experiências, adquirimos outros conhecimentos e ampliamos a nossa bagagem cultural. Uma leitura nunca será igual à

⁸³As *Escuelas al Aire Libre* surgiram depois da Revolução Mexicana de 1910, pretendendo recuperar o orgulho nacional perdido com a imposição dos padrões europeus nas escolas mexicanas. Foi o único movimento modernista de ensino da arte que assumiu explicitamente em seu programa a ideia de arte como expressão e como cultura. http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos visitado em 01/05/2012.

⁸⁴É uma abordagem sistematizada a partir de 1982 por uma equipe de pesquisadores patrocinada pelo Getty Center for *Education in the Arts*. As investigações realizadas pela equipe ligada ao Getty Center, naquele período, apontaram para uma grande queda de qualidade no ensino da arte nas escolas americanas, seguida por uma perda de status perante as outras áreas de conhecimento contempladas no currículo escolar. http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos visitado em 01/05/2012.

⁸⁵A proposta do DBAE aponta para a necessidade da inclusão da produção de arte, crítica de arte, estética, da história da arte, e um paradigma diferente daquele da autoexpressão criativa, que dominou o universo do ensino da arte no pós-guerra, nos anos de 1940 e 1950. http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos visitado em 01/05/2012.

outra, a uma releitura. A releitura é uma nova construção, um novo significado, uma nova leitura, um novo texto, é o que diferencia uma releitura de uma cópia.

No Fazer Artístico – Produção Artística, o aluno entra em contato com o processo de criação, apreendendo os diferentes aspectos que o envolvem, como seleção de materiais, a temática, a técnica, etc. Este Fazer deve estar fundamentado, e orientado por questionamentos que instiguem o aluno a produzir e a refletir sobre sua prática artística emitindo um juízo crítico sobre o que lhe foi proposto. Ele não deve se basear na imitação de modelos, mas no desenvolvimento da criatividade do educando, a ser expressa nas mais diversas linguagens artísticas.

Contextualização das imagens – É a apreciação que derivou da Crítica de Arte e Estética (DBAE), é realizada através da análise histórica e cultural e de uma leitura crítica, objetiva e interpretativa. Onde destacamos a capacidade de julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho.

A contextualização requer conceber a história da arte como processo contínuo, orgânico e dialético, que enfoca, em dado momento histórico, o registro do sentimento estético e da visão do artista perante os acontecimentos socioculturais e históricos que o envolveram no momento da sua criação. Ao conhecer a história da arte, o aluno poderá estabelecer relações profundas com sua produção artística, possibilitando a intervenção e o reinventar da sua obra.

O aluno pode e deve se relacionar com a arte de diversas épocas e estilos, conhecer os diferentes elementos que entraram em sua composição e assim construir um conhecimento teórico-prático.

A contextualização, para Barbosa (1998, p.37, 38), não é concebida como uma história linear, e sim uma análise sobre a obra de arte no tempo histórico e contemporâneo, onde o observador de acordo com a sua experiência de vida, constituída socialmente e subjetivamente, vai estabelecendo relação com a leitura de imagem que é compreendida como um questionamento, uma busca, possibilidade de descoberta e crítica. Vale ressaltar que a proposta triangular foi concebida por Ana Mae para utilização nas artes visuais, porém foi apropriada pelas demais linguagens artísticas.

A proposta pedagógica do programa em questão é sintética e restrita, como já dito, e acreditamos que na sua redação o principal objetivo tenha sido o de apontar e registrar as especificidades do programa. Desta forma, ela apenas se complementa

quando adicionamos as referências teóricas oriundas da Multieducação, dos PCNs e da proposta triangular, porém essa quantidade excessiva de documentos dificulta a compreensão da ação pedagógica implementada pelo programa, e indica a necessidade de uma síntese dos documentos em questão, objetivando facilitar a sua compreensão e aplicação dos procedimentos práticos e teóricos.

Quanto à contribuição positiva da Multieducação no documento percebemos que tanto os autores, como a proposta articulada de conhecimento, enriquecem a proposta pedagógica do ensino da arte. Destacamos a indicação de Vygotsky, que aponta a importância da interação nas relações intra e interpessoais, a importância da história, da cultura, da ludicidade e da linguagem que possibilita uma plurissignificação que afeta as nossas emoções e memórias e de Freire correlacionando a construção do conhecimento a realidade vivida e a emancipação dos alunos.

Quanto à articulação de conceitos e princípios percebo que a proposta interdisciplinar da Multieducação vai de encontro à proposta triangular quanto à leitura, fruição e contextualização da obra de arte e também aos PCN e seus temas transversais na construção do conhecimento através de uma perspectiva interdisciplinar.

Outro tema que nos chama a atenção, em decorrência do objeto de pesquisa, é o referencial desenvolvido pelo PCN arte sobre o processo de criação de imagens e da imaginação no desenvolvimento humano, onde afirma que as imagens internas quando evocadas pelo aluno podem revelar a sua subjetividade, este pensar vai ao encontro da proposta triangular, demonstrando uma inter-relação entre a memória e a identidade.

Como críticas à Multieducação podemos evidenciar a ausência da Dança como linguagem e de Wallon como uma importante referência teórica para o ensino da Arte, pois articula o afeto, o sensível, ao processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que a reflexão sobre os estudos da memória social possam contribuir substancialmente e criticamente para a proposta do PCN dança no ensino fundamental e para a Proposta Triangular. Estes estudos possibilitam a compreensão de como os processos sociais e as disputas de poder influenciam na constituição das memórias oficiais, coletivas e individuais e desvelam os conflitos presentes nas relações históricas, sociais e culturais entre o indivíduo e a sociedade, ampliando a visibilidade e a compreensão de como estas relações estão intrinsecamente ligadas ao processo de constituição das identidades.

Esta contribuição se torna possível em decorrência da proximidade dos objetos de estudos da Dança e da memória social, pois o processo de constituição de memória e o processo criativo transitam pelas mesmas vias: percepção, emoção, imagens e identidades. E sendo assim, estes subsídios e referências oriundos das reflexões sobre a constituição social das memórias são passíveis de correlação ao processo de consolidação das imagens internas, percepção e emoção, às questões identitárias e subjetivas dos alunos e aos processos criativos durante a leitura, fruição e fazer da obra de arte.

A parte específica destinada à Dança no programa, conforme já mencionada no capítulo I, necessita de uma ampliação e revisão urgente da sua proposta metodológica, correção da omissão da origem do seu referencial teórico para o desenvolvimento da técnica específica da linguagem que é oriunda do programa desenvolvido nos cursos de Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A metodologia indicada para a Dança apenas acena para direcionamentos e atividades, e não se constitui de fato como uma metodologia onde podemos compreender todas as ações que possam ser tomadas, como podemos exemplificar nas duas metodologias de Bausch e de Sánchez apontadas no capítulo I. Isto impossibilita a compreensão da identidade que assume a Dança-Educação no programa, pois o que observamos na prática são metodologias diversas e até contraditórias às diretrizes acima apontadas.

Não pretendemos unificar a ação da dança no programa, mas sim trazer elementos que agreguem valor à ação pedagógica e que evidenciem o reconhecimento da Dança como área de conhecimento, apontando contribuições e referências que possam constituir uma metodologia que poderá ser aplicada, dentre tantas outras que possam surgir, neste contexto educacional.

Passemos agora para os estudos desenvolvidos sobre a Memória Social, com o intuito de compreender o que é a Memória Social e verificar a sua possível contribuição para o ensino da Dança-Educação.

CAPÍTULO III – A MEMÓRIA SOCIAL E A DANÇA

Na contemporaneidade a memória vira foco de análise para estudiosos de diversos campos de saber e ganha um espaço significativo nas pesquisas acadêmicas. Essa dissertação é decorrente do reconhecimento dessa importância, e o fio condutor do seu desenvolvimento é a compreensão de que tanto a memória como a dança produzem discursos que podem revelar a subjetividade, a identidade constituída através das relações e embates entre os indivíduos e a sociedade.

Laban nos indica a correlação da dança com a memória como observamos no capítulo I, evidencia a estreita relação entre o gesto e a linguagem e afirma que através da dança a narrativa é deslocada da oralidade para a corporalidade, onde o corpo através dos seus gestos narra as suas memórias. Esta perspectiva será alinhada nesta dissertação com os estudos da memória social, buscando compreender como a perspectiva dos estudos desenvolvidos pela memória social complexificam a concepção de memória constituída pelo senso comum e por demais campos de saber, e podem enriquecer os processos de ensino que utilizam a memória.

Partiremos agora para um olhar mais aprofundado sobre os estudiosos da memória social, sobre os quais desenvolveremos o nosso embasamento teórico.

3.1 – ESTUDOS SOBRE A MEMORIA SOCIAL

3.1.1 - HALBWACHS

Maurice Halbwachs foi um sociólogo francês da escola durkheimiana nascido em Reims em 1877 e falecido em 1945 no campo de concentração de Buchenwald. Discípulo de Bergson renuncia à filosofia e em 1904 vai para a Alemanha para se dedicar à sociologia. Estudou direito, economia política e matemática, e teve contato com Durkheim, Marx e Weber, resultando na variedade de interesses em suas pesquisas.

Em 1913, elabora a sua tese sobre os padrões de vida da classe operária, numa abordagem durkheimiana apontando a natureza social das necessidades humanas e os elos de solidariedade que se formavam entre os trabalhadores. Em 1919, tornou-se professor de sociologia na universidade de Strasbourg e em 1920 publica o artigo “Matière et société”, onde afirma que a consciência da classe operária deriva da

inserção em quadros sociais de memória determinados. Em 1925, a partir de *Les cadres sociaux de la mémoire* seus trabalhos alcançam grande visibilidade.

Em 1935, foi chamado para a Sorbonne, onde ensinou sociologia, trabalhou com Marcel Mauss e foi editor dos *Annales de Sociologie*. Em 1938, publicou *Morphologie sociale*, a sua tese social mais ampla. Em 1944, ele recebeu uma das maiores honrarias da França, uma cátedra de Psicologia Social no Collège de France. Socialista, Halbwachs foi detido pela Gestapo após a ocupação nazista de Paris e deportado para Buchenwald, onde foi executado em 1945. Em 1950, foi publicado, postumamente, *La mémoire collective* reunindo uma série de manuscritos com reflexões sobre memória individual e coletiva, história, tempo e espaço.

Halbwachs consolida as bases científicas de uma teoria social a partir da compreensão das dinâmicas das práticas sociais e dos fatos sociais nas diferentes esferas da vida social, onde a relação dos indivíduos com os quadros sociais da memória refletem a complexidade e a manutenção destas estruturas pré-existentes aos indivíduos. Ele reestrutura o pensamento durkheimiano, associando o significado das representações coletivas através da memória.

Para este autor a memória é um fenômeno sociológico, e é transmitida através das narrativas das experiências dos indivíduos que compõem os grupos sociais, ou seja a memória é social. E a memória se distingue da história, que se constitui por narrativas textuais, monumentais, arquitetônicas, etc., que são produzidas pelo poder e que constituem a memória oficial, embora ambas para o autor tenham a mesma função: a coesão social.

As principais obras de Halbwachs são: *Os quadros sociais da memória* de 1925, *Topografia legendária dos Evangelhos na Terra Santa* de 1941 e *A memória coletiva* (publicação póstuma) de 1950.

HALBWACHS E A MEMÓRIA SOCIAL

Partindo do senso comum, poderíamos definir a memória como as nossas reminiscências, lembranças, dados ou informações referentes a fatos vividos no passado. Porém, situando-a no campo da pesquisa, podemos observar que pesquisadores das mais diversas áreas do saber, já se debruçaram sobre a mesma na busca do seu

entendimento, de forma que podemos classificar os estudos sobre a memória como multidisciplinares e polissêmicos⁸⁶.

A partir dos estudos desenvolvidos por Halbwachs (Halbwachs, 2006) a memória ultrapassa a dimensão do plano individual e passa a ser compreendida como um fenômeno sociológico, uma construção social constituída através da interação do indivíduo com os vários grupos sociais com os quais ele se identifica durante a sua existência.

Nesse entendimento a memória individual passa a ser percebida como enraizada em diferentes contextos e grupos, o que acarreta definitivamente a transposição da sua natureza pessoal para coletiva, pois as “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. (HALBWACHS, 2006, p. 30)

Halbwachs explica a individualidade como consequência do processo de diferenciação que é decorrente do convívio do indivíduo com diferentes grupos sociais que proporcionam diferentes experiências vividas e lembranças que são relacionadas à vida material e moral das sociedades e que são oriundas de algum lugar específico no espaço e em um determinado tempo.

Este somatório de lembranças oriundas deste emaranhado de relações é que conferem o sentimento de individualidade, que possibilitam na reconstituição do passado o surgimento de particularidades nas lembranças e que conferem “um estado de consciência puramente individual” (HALBWACHS, 2006, p. 42).

Porém Halbwachs ressalta o caráter social da memória e explica que nem mesmo as memórias mais íntimas podem ser pensadas em termos exclusivamente individuais, pois a “memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.” (HALBWACHS, 2006, p.69).

Halbwachs (2006) também afirma o processo de construção de lembranças só se consolida através da manutenção de uma proximidade entre os indivíduos, laços sociais que unem os indivíduos em um mesmo grupo e que conseqüentemente compartilham as mesmas recordações garantindo a manutenção de uma memória coletiva que é oriunda das relações que se constituem neste quadro social específico. Para o autor, os

⁸⁶ GONDAR, J, DODEBEI, V., org. *O que é memória social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005

indivíduos só lembram mediante os quadros que guardam e regulam estes fluxos das lembranças e que são chamados pelo mesmo de “quadros sociais de memória”.

A continuidade desses quadros sociais de memória é que permite a rememoração e fortalecimento da memória coletiva na medida em que define o que deve ser lembrado, o que será lembrado com maior clareza e prioridade e o que deve ser esquecido. São eles estruturam e que mantém a coesão, a ordem social através das relações na sociedade. Os quadros sociais de memória são os instrumentos utilizados pela memória coletiva para recompor uma imagem do passado que se atualiza perante os pensamentos dominantes da sociedade.

Sendo assim, no pensamento halbwichiano, a lembrança é reconhecimento e reconstrução e dependem da existência de um grupo de referência, pois retomam relações sociais constituídas a partir de dados e noções compartilhadas, onde os grupos, no presente e no passado, permitem a localização da lembrança num quadro de referência espaço-temporal de forma distinta. Logo, a memória é o trabalho de reconhecimento e reconstrução, que se atualiza ao mesmo tempo em que constitui os quadros sociais da memória, onde as lembranças permanecem ou são esquecidas e articulam-se entre si.

Lifschitz e Grisales (2012) apresentam uma síntese sobre a definição de memória social na concepção halbwichiana:

La memoria social se define en cuanto tal porque los individuos siempre recuerdan en grupos o porque el recuerdo siempre incorpora imaginariamente a otros. Los recuerdos son colectivos porque otros nos los hacen recordar o porque recordar un acontecimiento, es recordar a “otros”. Siendo así, la memoria social actúa como agregadora en dos sentidos: se produce en contextos de interacción y actualiza, imaginariamente, interacciones pasadas. Por lo tanto, siempre tiene la función de juntar, de agregar, de producir cohesión social. En términos de Halbwachs, la memoria social produce “comunidades afectivas (2006, p. 50)”. (p.101)

Quanto a esse processo de construção coletiva de memória Halbwachs (2006, p.29) afirma que recorreremos ao testemunho do outro não só para recordar um evento vivido nesse grupo, mas também “para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação.”. Nesse sentido, uma recordação será corroborada quando fizer parte não apenas da nossa memória, mas também da memória de outros integrantes do grupo. E na medida em que esses fatos assumem uma maior abrangência, acreditamos vivê-lo com mais intensidade.

Sobre a duração de uma memória, o autor afirma que esta está limitada à duração do grupo, pois a preservação dos elos entre os integrantes de um grupo é que garante a permanência da sua memória. A lembrança dura o tempo em que esses grupos existirem na prática ou na memória de seus integrantes, e são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada.

Para Halbwachs (2006), o tempo é compreendido como um período que possibilita a rememoração, onde a distinção entre lembranças de um passado recente e de um passado remoto é decorrente do fato de que cada lembrança corresponde a um quadro social distinto. Um contexto temporal particulariza um acontecimento, possibilita a sua lembrança por meio de vestígios que se destacam no momento do ocorrido, pois “os limites até onde retrocedemos assim no passado são variáveis segundo os grupos e é o que explica porque os pensamentos individuais conforme os momentos [...] atingem lembranças mais ou menos remotas”. (HALBWACHS, 2006, p. 156).

Na visão halbwachsiana (2006, p.80) a memória como forma de coesão social possui limites decorrentes da desagregação voluntária ou involuntária de grupos, pois quando o indivíduo se afasta do grupo e se desprende um laço social, as memórias decorrentes deste convívio tendem a desaparecer. E a relação entre a lembrança e esquecimento nos quadros sociais da memória possui uma íntima ligação com as questões identitárias e com a correlação entre memória social e histórica, segundo o autor a memória histórica começa exatamente no ponto em que a memória coletiva termina.

Para Halbwachs (2006):

A História é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens. No entanto, lidos nos livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos são selecionados, comparados e classificados segundo necessidades e regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muitos anos foram o seu repositório vivo. Em geral a História só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. Enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixa-la por escrito. (p.100 e 101)

Para Halbwachs a memória coletiva deve ser compreendida sempre no plural e pautada na continuidade, enquanto a história é a síntese dos grandes acontecimentos da história de uma nação, dos fatos mais relevantes a um conjunto de cidadãos.

Lifschitz e Grisales (2012) apresentam uma explicação bem elucidativa:

A diferencia de la memoria social, que se transmitía oralmente, la memoria histórica se fijaba por escrito en una narrativa que era única. Substituía la multiplicidad de memorias, por una única visión legitimada, que consideraba importante para la transmisión escolar, aunque su visión sobre la memoria histórica era fundamentalmente crítica: la memoria histórica era una forma de registro sobre el pasado que abstraía la historia realmente vivida. (p.102)

Para o autor, a memória coletiva e a memória histórica apoiam-se em regras de reconstrução distintas, e chegam a conhecimentos distintos do passado. A memória coletiva pode constituir um enfrentamento com a racionalidade da história, ser complementar à memória histórica e servir como limite ao caráter lógico e ideológico da história. Porém ambas não podem reivindicar para si a verdade sobre o passado.

E sendo assim, para Halbwachs (2006) a memória coletiva desempenha um papel fundamental nos processos históricos ao conceder vitalidade aos objetos culturais e apontá-los como fontes para a pesquisa histórica, ao chamar a atenção para os momentos históricos significativos e ao preservar o valor do passado para os grupos sociais, logo, podemos compreender que a memória individual, coletiva e histórica se inter-relacionam, e que as memórias individuais e coletivas vivem em disputa para garantir a existência e a hegemonia.

Halbwachs foi um dos pioneiros a utilizar o estudo de imagens e a inserir em sua investigação dados arqueológicos, iconográficos e arquitetônicos ao lado de testemunhos de época, mostrou a importância do estudo sobre os lugares da memória realizado através das marcas deixadas, vistas como pontos de referência que podem ser estudadas como formas de acesso ao passado após longos períodos de tempo e que estruturam e desvelam a memória de uma coletividade.

Quanto à questão acima, podemos apontar brevemente os estudos desenvolvidos por Pierre Nora⁸⁷. A diferença entre o que defende Halbwachs na década de 1920 e Nora na atualidade é que para Halbwachs as lembranças seriam incorporadas pela história à medida que elas fossem deixando de existir ou à medida que os grupos que as sustentavam deixassem de existir, mas para Nora a categoria memória deixou de existir porque passou a ser reivindicada pelo discurso histórico.

⁸⁷ Pierre Nora - nascido em 1931, é um historiador francês conhecido pelos seus trabalhos sobre a identidade francesa e a memória, e editor em Ciências Sociais. O seu nome está associado à Nova História ("*nouvelle histoire*"). Ver Nora, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Gallimard: Paris, 1984.

Para Nora, enquanto a memória coletiva agrega os grupos, a memória oficial agrega uma nação. Em seus ensaios sobre os lugares da memória, ele evidencia que a preservação da cultura tradicional na modernidade só é possível em decorrência dos museus, arquivos, celebrações e demais lugares da memória, sem os quais o passado seria esquecido, ou seja, ele estuda o uso institucionalizado e político dos lugares da memória.

Segundo o autor, é através desses lugares constantemente resignificados e que agregam simultaneamente o sentido material, simbólico e funcional, que os indivíduos se identificam com a nação, e constituem uma memória hegemônica que visa uma grande duração, a coesão social e o consenso. Porém, em seus estudos Nora não observa, assim como Halbwachs, as questões decorrentes dos conflitos na sociedade, e neste sentido direcionaremos o nosso olhar para Pollak.

Numa breve síntese, podemos concluir que para Halbwachs a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva e constituída através da convergência de influências de diferentes grupos sociais. A experiência dos indivíduos numa complexa rede de influências mútuas é a base para a construção contínua e comum da memória coletiva. Neste contexto a memória individual pode funcionar como um limite e um elemento de caráter pessoal dentro da memória coletiva.

A memória coletiva é o trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e localizando as lembranças em quadros sociais comuns (família, escola, grupo de amigos, ambiente de trabalho, etc.) e, constituindo um acervo de lembranças compartilhadas que são o conteúdo da memória coletiva. A memória coletiva é constituída através da interação das diversas memórias dos indivíduos que fazem parte do grupo identificado como portador daquela memória.

A partir de seus estudos a identidade também deixou de ser pensada como um atributo estritamente individual, e passou a ser considerada como parte de um processo social em que aspectos da psique se encontram interligados a determinantes sociais. A memória deixou, portanto, de ser considerada como fenômeno individual, passando a ser compreendida como elemento constitutivo do processo de construção de identidades coletivas.

Porém Santos (1998)⁸⁸ tece críticas ao autor e complexifica à definição dos quadros sociais da memória, pois afirma que os quadros sociais estão em contínua reestruturação e movimento, e que cada indivíduo traz uma composição única de experiências que resultam em

[...] várias representações coletivas, conflitivas e em mudança, relativas a diferentes grupos, por meio das quais indivíduos se socializam e constituem suas identidades e memórias ao longo de suas vidas. Podemos, diferentemente de Halbwachs, pensar estes múltiplos quadros sociais de uma forma menos rígida, ou seja, pensá-los sempre em contínua transformação, bem como sujeitos a múltiplas apropriações segundo tensões e conflitos inerentes à sociedade.

Santos (1998) também enriquece o conceito de tempo quando afirma que:

A experiência de um tempo fragmentado não pode ser desprezada por uma época que presencia a ruptura dos laços entre gerações, quando avós e netos não compartilham mais o mesmo espaço social e não têm como referência os mesmos quadros sociais. Torna-se plenamente compreensível, portanto, a crescente importância da tentativa de perceber o tempo em sua descontinuidade.

Mas segundo a autora, Halbwachs, apesar da busca pelas certezas do conhecimento e da verdade e da rigidez do seu pensamento, é ainda hoje, referência para estudiosos que buscam a compreensão sobre a construção de mentalidades e identidades coletivas.

Todo este referencial teórico é de extrema importância para o processo de ensino da Arte e para a construção de qualquer conhecimento, pois explicita o processo social de construção das memórias, das identidades, das representações que se constituem na trama do tecido social, porém sofrem censuras e entram em múltiplas disputas na sociedade.

A compreensão deste processo de construção social de memórias possibilita o reconhecimento de como se constituem através da interação as memórias individuais, coletivas e históricas e como elas estão intrinsecamente ligadas às questões identitárias tanto individuais como coletivas, e de como os distintos quadros sociais de memória afetam a constituição das narrativas dos grupos e indivíduos. Logo, este embasamento teórico possibilita a leitura e a reflexão sobre as narrativas orais e corporais constituídas a partir das memórias dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais durante o

⁸⁸ SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos*. Rev. bras. Ci. Soc. vol. 13; n. 38; São Paulo, 1998. O texto em questão não é paginado.

processo de ensino da dança.

E assim, serve de instrumento de capacitação para educadores e artistas perante um processo de mediação crítica com alunos e intérpretes sobre as relações do indivíduo com a sociedade na contemporaneidade, possibilitando a leitura, a construção e a desconstrução de narrativas corporais que possam problematizar os processos de alienação e exclusão social, estimulando reflexões críticas e propostas de ações emancipatórias através de atividades artísticas que visem o reconhecimento identitário individual e social.

Como observamos acima, Halbwachs não interpretou os conflitos existentes na constituição dos múltiplos e voláteis quadros sociais de memória, e conseqüentemente também não foi capaz de interpretar, por conta do seu tempo histórico, como as identidades e as memórias se comportam perante a tensão contemporânea, e para isto iremos utilizar as referências de Pollak.

3.1.2 – POLLACK

Michael Pollak nasceu em Viena em 1948, e morreu em Paris em 1992. Radicado na França, o sociólogo trabalhou como pesquisador do Centre National de la Recherche Scientifique-CNRS. Seu interesse acadêmico estendeu-se das relações entre política e ciências sociais a diversos outros campos de pesquisa voltados para a reflexão teórica sobre o problema da identidade social em situações limites. *L'expérience concentrationnaire: essai sur le maintien de l'identité sociale* (Paris, Éditions Métailié, 1990), um estudo sobre mulheres sobreviventes dos campos de concentração e uma pesquisa sobre a Aids (*Les homosexuels face au SIDA*) foram os seus últimos trabalhos.

POLLACK E A MEMÓRIA SOCIAL

Segundo Pollak (1989), Maurice Halbwachs enfatiza em sua análise sobre a memória coletiva, a força dos pontos de referência que estruturam nossa memória e que nos inserem na memória da coletividade a que pertencemos:

Entre eles incluem-se evidentemente os monumentos, esses lugares da memória analisados por Pierre Nora⁸⁹, o patrimônio arquitetônico e

⁸⁹ P. Nora. *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1985.

seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricos de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, por que não, as tradições culinárias. (p.3)

Ele afirma que Halbwachs, sob influência durkheimiana, trata a memória coletiva como uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória que diferencia um grupo dos outros, reforçando os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais. Uma memória que possui uma força quase institucional quanto à duração, à continuidade e à estabilidade, que reforça a coesão social compreendida como a adesão afetiva ao grupo ("comunidade afetiva") e que não é vista como uma imposição, uma forma de dominação, de coerção.

Pollack (1989), diferentemente do que afirma Halbwachs, aponta que a memória faz parte das estratégias e táticas na disputa de poder entre os indivíduos, os grupos sociais e a Nação.

Esse reconhecimento do caráter potencialmente problemático de uma memória coletiva já anuncia a inversão de perspectiva que marca os trabalhos atuais sobre esse fenômeno. Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. (p.4)

Querendo compreender as ações coercitivas das memórias coletivas, e em especial da memória nacional, Pollack busca através da história oral desvelar como agem estes processos de coerção na sociedade sobre os excluídos. Segundo Pollak (1989), “através das narrativas dos testemunhos poderemos suscitar a emergência das múltiplas memórias, que convivem, disputam e que também se silenciam, com o intuito de reconstituir, compreender e reabilitar as memórias e as identidades individuais e coletivas [...]”.(p.4)

Pollak afirma a existência de memórias subterrâneas e do silêncio, que através da história oral podem encontrar uma escuta, emergir e elucidar processos de marginalização e exclusão de minorias. Segundo o autor, as memórias subterrâneas resultam da dominação reprimida no tempo, de conflitos políticos, e que no momento de crise ou conflito e “Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória [...]”. (1989, p.4)

E quanto à complexidade que envolve o silêncio, ele afirma que o silêncio pode ser imposto pelo poder ou ser uma opção, um posicionamento político. Pollak (1989) afirma que:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (p.4)

O autor demonstra que as lembranças, individuais e de grupos, podem resistir à evanescência, se mantendo como testemunhas de fatos e resistindo às memórias oficiais e institucionais durante anos. Essas lembranças são zeladas e mantidas informalmente através dos quadros sociais familiares e nos quadros que encontram escuta afetiva e/ou política, e passam despercebidas pela sociedade englobante.

As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. [...] A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária [...] Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. (1989, p.6)

Logo, para Pollak (1989) a memória está intimamente ligada às questões identitárias e constitui discursos oriundos de uma construção social. Discurso que se constitui sob o ideário da sociedade dominante e na disputa entre as memórias coletivas, individuais, históricas e oficiais, que constitui identidades coletivas e individuais, mas que ao mesmo tempo e contraditoriamente possibilita através da história oral o surgimento das memórias subterrâneas e o rompimento dos silêncios das minorias e dos excluídos socialmente.

Pollak (1989, p.7) nos apresenta o trabalho de enquadramento da memória e afirma que ele é realizado a partir de referências constituídas no passado com o intuito de manter a coesão do grupo e das instituições de uma sociedade e que é reforçado pelo controle político da memória. Este controle se dá sob diferentes formas: pela escolha de testemunhas autorizadas e reconhecidas, pela organização de discursos em tornos de

acontecimentos ou personagens e através dos objetos que funcionam como rastros da memória, como documentos, monumentos, etc., que nos servem como pontos de referência cultural de uma época onde integramos sentimentos de filiação e de origem.

O autor utiliza-se das narrativas para investigar como o processo de enquadramento das memórias foi constituído e se consolidou historicamente, como as questões identitárias dos envolvidos foram afetadas e para analisar como as memórias coletivas foram manipuladas politicamente para constituir uma imagem oficial. Pois:

Se a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais. (1989, p.10).

Chama a nossa atenção sobre a ausência de historiografias, registros das memórias de excluídos pela sociedade englobante e para o gerenciamento da memória individual como um trabalho de reconstituição da própria história do indivíduo, pois “[...] a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões.” (1989, p.11).

Segundo Pollak (1992, p.2 e 3) os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva, são os *acontecimentos* vividos pessoalmente e/os vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa pertence; *personagens* encontradas no decorrer da vida direta ou indiretamente e àqueles que nem pertencem ao espaço-tempo da pessoa, mas que através do fenômeno de projeção ou identificação com determinado passado decorrente de um processo de socialização histórica ou política se torna tão forte que se transforma “numa memória quase que herdada” e *os lugares de memória* que se constituem por locais ligados ou destinados a preservar as lembranças individuais ou coletivas vividas concretamente e àqueles locais que estão fora do espaço-tempo vivido de uma pessoa, mas por serem importantes para a memória do grupo se tornam importantes para a memória individual.

Esses três critérios para a constituição da memória podem estar relacionados a dados reais, experienciados e fundados em fatos concretos, mas como vimos acima, podem também se tratar de *projeção ou transferências* de outros eventos, ou seja, uma “herança”.

Podemos concluir, segundo estudos de Pollak (1992, p.4) a memória, tanto a individual quanto a coletiva, é um fenômeno construído, é seletiva, é em parte herdada e não se refere apenas à vida física da pessoa. Sofre flutuações em decorrência de preocupações oriundas do tempo em que está sendo constituída e expressa e que se configuram como elementos de estruturação da memória.

Para Pollak (1992), a memória é um fenômeno construído social e individualmente, organizado em função de interesses pessoais e políticos do momento. Porém, quando o fenômeno é individual os modos de construção da memória individual podem ser conscientes e/ou inconscientes, configurando um trabalho de organização onde a memória individual “grava, recalca, exclui, relembra” suas experiências vividas e herdadas constituindo uma íntima ligação com o sentimento de identidade e quando é um fenômeno social a memória coletiva se estrutura a partir de uma dimensão política.

A memória reforça o sentimento de identidade, na constituição da sua imagem de si, para si e para o outro, na construção da imagem que apresenta e acredita como a sua própria representação política e na que quer ser percebida pelos outros. E este sentimento de identidade leva em consideração os limites físicos e pessoais ou de pertencimento ao grupo, o sentido de continuidade temporal, moral e psicológico e o sentimento de coerência no sentido de configurar uma unidade na reconstrução de si ou do grupo.

No entendimento do autor, a construção da identidade política é um fenômeno que se produz em referência aos outros, onde a autoimagem não está isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros e em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade que se realiza através da negociação direta com outros. Memória e identidade são negociadas, e são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais em decorrência de conflitos políticos diversos.

Podemos concluir que Pollak introduz uma concepção política sobre o processo de construção social da memória e aponta a íntima correlação entre a memória e as identidades. Desenvolve os conceitos sobre o enquadramento da memória, memórias subterrâneas, esquecimento e silêncio que complementam a interpretação halbwachsiana sobre a memória, problematizando as inter-relações existentes entre os indivíduos, os grupos, a nação e o seu contexto político e aponta a utilização da história oral como um possível instrumento revelador dos diferentes pontos de vista da

memória, e por conta disso possível revelador das diversas relações e disputas políticas que compõem a trama social.

A compreensão e a associação sobre o processo de enquadramento das memórias proposto pelo autor e os quadros sociais de memória de Halbwachs é extremamente relevante para a dissertação, pois a reflexão conjunta de professores e alunos através desses conceitos pode enriquecer a crítica sobre como as influências políticas oriundas do Estado, através da memória oficial e histórica, e das Instituições no caso a escola, estão presentes nos PCN, nas temáticas indicadas para serem diretrizes do PPP, nos livros didáticos utilizados nas escolas e na mídia num aspecto geral, e também podem desvelar como estas influências atuam reflexivamente nas suas vivências, relações e memórias.

3.2 - INTERCONEXÕES ENTRE A MEMÓRIA E A MEMÓRIA SOCIAL NO ENSINO DA DANÇA-EDUCAÇÃO

De acordo com os estudos da memória social desenvolvidos pelos autores acima citados, as memórias constituídas ao longo das nossas vidas são provenientes da interação e da disputa entre as memórias oficiais, históricas, coletivas e individuais que numa teia de relações sociais constituem a historicidade humana. A partir deste emaranhado de interações que representamos os nossos sentimentos, pensamentos e ações.

Mas como o corpo discursivo se correlaciona neste processo de constituição de memória? Lima⁹⁰ (2003) afirma que o corpo e o movimento são primordiais para o processo de consolidação de memórias, porém Foucault⁹¹ nos alerta que o corpo está mergulhado num campo político, onde as relações de poder têm alcance imediato sobre ele, investindo-o e sujeitando-o com o intuito de alcançar um corpo produtivo e submisso. O corpo está longe de ser autônomo, pois Corpo/conhecimento/memória/historicidade se entrelaçam e se constituem perante um processo de construção social.

A compreensão do referencial teórico acima citado pelo professor de Dança-educação propicia uma ação docente com potencial para desvelar as relações e múltiplas

⁹⁰ Elvira Souza Lima é pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Trabalha com pesquisa aplicada às áreas de educação, mídia e cultura. Ver <http://www.elvirasouzalima.net/> visto em 26/04/2012.

⁹¹ Ver SILVEIRA, F.A. *Corpo sonhados-vividos: A questão do corpo em Foucault e Merleau-ponty*. Tese de doutorado defendida na USP, Ribeirão Preto: SP, 2005.

significações constituídas nesta interação, estimulando atividades que possibilitem ao aluno a constituição conscientemente do seu gesto, do seu discurso e da sua identidade.

O processo de ensino da dança está imerso na sensibilidade, pois através da emoção constituímos os gestos, as improvisações e composições coreográficas. A emoção, como já vimos no capítulo II, pode surgir através de evocações, das temáticas dos PPP e das necessidades expressivas de cada aluno, onde as memórias corporificadas podem ser lidas e interpretadas.

A contribuição complexa deste estudo é a de apontar referências e levantar indagações a partir de dados empíricos desenvolvidas durante dezoito anos como docente da linguagem Dança no NA que visem à construção de uma metodologia de ensino da dança para a infância, a partir da identificação e do uso consciente das memórias dos próprios alunos no processo de elaboração dos gestos que irão compor um discurso corporal coletivo, ou seja, a elaboração coreográfica.

Podemos perceber através dos estudos dos autores acima elencados, a importância da memória através dos discursos para a constituição da identidade individual e social dos indivíduos, mas como objetivamente estes autores podem contribuir para uma metodologia da Dança-Educação?

Halbwachs nos aponta uma memória que é constituída através das experiências vividas pelo indivíduo nos diferentes grupos com os quais se identifica e se relaciona, constituindo as suas memórias coletivas e individuais que podem ser expressas através de suas narrativas orais. Ainda, segundo Halbwachs, o indivíduo também se depara com a memória histórica, que se consolida através de textos lidos e ensinados na escola, e que podem estar em consonância ou não com a memória coletiva e individual do mesmo.

Pensando na narrativa corporal, podemos concluir que as experiências vividas podem ser expressas através do gesto, mas sabemos que o criador deste gesto sofre influências e se constitui identitariamente através da interação das memórias acima mencionadas que se constituem num tempo e num espaço sociocultural e histórico. Logo interpretar este gestual é ler através das suas imagens o discurso da criança, sua subjetividade, suas memórias, o espaço e o tempo da sua criação, os seus pertencimentos aos diferentes quadros sociais, possíveis enquadramentos e assim o seu contexto político sociocultural e histórico.

Como esta compreensão se articula na proposta do PPP do programa?

Como já mencionamos, o trabalho com a dança inicia-se com o desenvolvimento de uma proposta temática, ou seja, um tema indicado pela gestão do programa que é uma instituição pública que prioriza uma determinada memória histórica que deseja consolidar através dos programas oficiais durante o ano letivo e que apresenta um enquadramento das memórias provenientes dos seus interesses políticos. Porém, neste processo de ensino que visa à construção do conhecimento e formação do aluno temos em interação a memória oficial e histórica e as memórias individuais e coletivas de professores e alunos, isto quando temos alguma memória sobre a temática por parte dos alunos, ou seja, temos no processo diferentes quadros de memória.

A aproximação da temática do programa à realidade dos alunos através da contextualização pode possibilitar a elaboração de propostas que estimulem o fazer e o fruir artístico e a constituição de vivências que constituam experiências vividas, memórias concebidas e problematizadas que resultem na transformação deste conhecimento em linguagem corporal, gestos e coreografias.

Nesta perspectiva, estamos propondo um trabalho de re/construção de memórias entre os diferentes grupos que compõem este processo de aprendizagem, onde cabe ao professor revelar sobre a temática as intenções políticas da memória oficial e histórica e o enquadramento da memória que é apontada pela instituição e pela mídia, com o intuito de perceber, questionar e problematizar as memórias que os grupos carregam sobre a mesma, propiciando uma escuta para possíveis discursos que surjam neste primeiro contato.

Mas, para que o aluno perceba que a Dança/Arte pode se constituir como algo significativo na sua vida, ele precisa experimentar o processo, ou seja, o professor deve ser hábil o suficiente para mantê-lo na proposta do programa e fazer com que os alunos, apesar da frequência não obrigatória e de ser solicitada a sua reflexão sobre temáticas que não estão diretamente ligadas as suas necessidades e realidade, se sintam bem, estimulados e divirtam-se com o que fazem naquele grupo. O que almejamos é a transformação do NA em uma comunidade afetiva, um grupo constituído a partir de uma memória coletiva que começa a se constituir.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais estas questões, que podem indicar procedimentos para a constituição de uma metodologia para a dança na infância a partir dos estudos da memória social, analisaremos agora as questões teóricas que afetam primeiramente aos professores como responsáveis pela direção do processo de ensino.

Na proposta triangular o professor é peça chave no processo de ensino da arte, ele direciona a contextualização, o fazer e o fruir buscando a excelência e a ética na sua ação docente. Ao pensar a memória como um fenômeno construído socialmente, as lembranças oriundas da rememoração ganham uma nova e amplificada interpretação, ou seja, as imagens recorrentes desta lembrança são plurissignificadas ao serem correlacionadas ao contexto e a sua leitura é bastante complexificada.

Vamos compreender um pouco mais esse processo, ao contextualizar o objeto de estudo e foco do PPP mobilizando as memórias que constituem o objeto contextualizado conseguiremos a partir da óptica dos estudos da memória social uma leitura mais complexa, passível de desvelar os conflitos, disputas e relações que as consolidaram histórico sócio-culturalmente e politicamente na sociedade.

Quanto à fruição, seguindo a linha de raciocínio acima descrita, esses estudos podem amplificar a compreensão e a sensibilidade sobre a constituição das imagens, das lembranças surgidas após a contextualização e também enriquecer o fazer, onde os acervos de gestos passam a ser compreendidos como oriundos dessas imagens que podem ser reconstruídas e ressignificadas constantemente no presente. Desta forma, pensamos que os estudos da memória social podem amplificar consideravelmente a ação de a proposta triangular, instrumento eleito pelo PCN e pelo programa NA, ao problematizar o PPP, e capacitar o professor no cumprimento da função de mediador no processo que visa à emancipação e a constituição identitária dos alunos.

Pensando no PCN, conforme observamos no capítulo II, acreditamos que o estudo da memória é imprescindível para a compreensão sobre “o berço das imagens” apontadas pelo mesmo como responsável pelo processo criativo, e que a partir destes estudos passam a ser compreendidas como as lembranças que constituem as nossas memórias decorrentes de heranças e de pontos de vistas de uma memória coletiva; de escolhas individuais que se estruturam na busca do sentimento identitário de unicidade e coerência; de uma transitoriedade; e do fruto de constante disputa entre as memórias.

Partiremos agora para a compreensão de como este processo poderá se constituir na prática, vamos correlacionar às propostas metodológicas de Bausch e Sánchez, e criaremos reflexões, a partir da contribuição da memória social, para uma nova proposta metodológica.

Como já vimos, Halbwachs deslocou a compreensão da memória compreendida como fenômeno individual para a compreensão da mesma como um fenômeno

sociológico decorrente das interações entre o indivíduo e os múltiplos quadros sociais com os quais os indivíduos se identificam, e que em decorrência disso carregam uma pluralidade de lembranças, que são reconstruções do passado sob o olhar das relações constituídas no presente.

Pensando nas metodologias de Bausch e Sánchez e associando à síntese dos estudos de Halbwachs acima, podemos perceber esses estudos já nos apresentam uma primeira complexificação para as duas propostas de utilização das memórias das duas coreógrafas, pois ambas utilizam o estímulo criativo através de uma pergunta que segundo as mesmas evocam as memórias individuais dos alunos e intérpretes. Ao pensarmos em Halbwachs já teremos que trabalhar de imediato e no mínimo com uma memória individual que carrega consigo uma memória que é coletiva, dos outros, herdada e que sofre influências da memória histórica.

Transportando esta proposta para a realidade do programa NA, ou seja, pensando na aplicação das propostas metodológicas de Bausch e Sánchez e no gestual concebido por crianças durante um processo de ensino, nos depararemos com algumas situações problemáticas de imediato. A primeira que nos surge é como possibilitar uma compreensão sobre o que são as memórias individuais, coletiva e histórica num nível cognitivo que atinja a etapa do desenvolvimento das crianças da turma e a segunda é como mediar o processo após o surgimento desses gestos, pois teremos que constituir um processo de discussão com as crianças sobre o processo criativo dos gestos buscando desvelar a relação entre a memória que o originou com o contexto.

Em decorrência da experiência pedagógica desenvolvida neste programa e pensando na fase de desenvolvimento das crianças, que pode impedir/e ou dificultar o processo de abstração requerido por Bausch, acreditamos que a compreensão sobre o processo de construção de memória deverá ser constituído através de exemplos concretos, ou seja, indagações e imitações de lembranças oriundas de fatos ocorridos no cotidiano e que foram presenciados ou herdados na relação de cada criança com a sua família, a escola e a comunidade.

Esta imitação pode ser gradativamente, e de preferência de forma lúdica, ser lapidada esteticamente através de inferências do professor que motivem os alunos a recriarem cooperativamente o movimento, sem, contudo perder de vista a intenção primeira do gesto, transformando o processo numa grande brincadeira.

Pensando nos estudos sobre a memória social acima apontados, o que desejamos de fato é ampliar e consolidar as experiências vividas pelas crianças enriquecendo a sua memória individual e conseqüentemente a sua memória coletiva oriunda dos grupos que residem nas comunidades adjacentes ao NA que abrigam diferentes quadros sociais de memória.

Durante esses anos de ensino, percebemos que a temática do PPP pode estimular ou inibir o processo criativo de determinadas crianças, pois já observamos crianças que se negaram a criar gestuais ou movimentos sobre determinados assunto. É nesse sentido que acreditamos que os estudos de Pollack podem ajudar na compreensão sobre o ocorrido.

Sabemos que estes estudos desenvolvidos por Pollack são oriundos de estudos sobre identidades em situações limite, porém acreditamos que este limite, mesmo não sendo tão extremo, pode ser de alguma forma atingido por crianças oriundas das comunidades carentes e em processo de pacificação. E nesse sentido, perceber a não corporificação das memórias, pensando no processo de silenciamento, ou no surgimento de gestos que não estejam diretamente conectados à pergunta, e nesta situação pensando na possibilidade de memórias subterrâneas, deveremos criar situações que possibilitem a análise sobre a sua motivação.

E ainda pensando nessas situações onde o corpo não fala, achamos importante retornar à proposta de Wigram em decorrência de acreditarmos que a escrita e o desenho, no caso das crianças que ainda não dominam a escrita, possam prover além da reflexão sobre as experiências, indicativos sobre o que pensam as crianças na ausência das narrativas orais e corporais.

Ainda quanto às questões identitárias, frutos do sentimento de pertencimento e desenvolvida nas relações entre diferentes grupos ou quadros sociais que constituem um processo de enquadramento das memórias dos alunos, achamos interessante para o estudo a análise sobre a interação entre as crianças oriundas das diferentes comunidades locais, pois poderemos estimular e constituir analogias e críticas sobre a diversidade de vivências representadas.

Retornando á analogia entre as metodologias de Bausch e Sánchez, onde podemos constatar que o estímulo para o processo criativo de Bausch é oriundo das memórias individuais e o de Sánchez é a memória histórica, acreditamos que este processo se tornará extremamente importante na construção crítica do conhecimento e

também para a constituição identitária dos alunos, pois a proposta é de uma reflexão sobre como a memória histórica se constituiu sociopoliticamente e como ela se correlaciona com as próprias memórias individuais e coletivas dos alunos, possibilitando assim, uma forma criativa de compreender a vida de cada um e suas relações com a sociedade.

A partir do acima exposto, vamos recordar sinteticamente as metodologias de Bausch e Sánchez acima relatadas, pois acreditamos que estes estudos podem contribuir e muito para este tipo de metodologia.

Bausch utiliza perguntas que devem ser respondidas a partir das experiências vividas pelos seus intérpretes como estímulo criativo para a construção das suas obras, ou seja, as memórias individuais dos seus intérpretes são transformadas em narrativas corporais. As respostas, gestos, movimento e ação, são posteriormente e sob um olhar artístico e estético de Bausch, transformados em quadros que são repetidos constantemente durante a apresentação da obra, criando assim uma interação com a plateia.

Estas perguntas não são contextualizadas para os intérpretes e não indicam a intenção do processo de criação da coreógrafa, e o gestual almejado visa à autenticidade, o intérprete como intérprete de si mesmo.

Pensando nos estudos de Halbwachs sobre a memória coletiva, pudemos perceber que Bausch estimula na sua metodologia as narrativas individuais frutos das memórias individuais de cada intérprete que são indivíduos pertencentes a diferentes grupos, ou seja, diferentes quadros sociais de memória.

Eles compõem gestuais que retratam vivências individualizadas, ou seja, os gestos se constituem como discursos que representam a individualidade de cada um. Estes gestos recebem um tratamento cênico para constituir os quadros de ações e somados aos figurinos, iluminação e adereços provocam a interação com a plateia que identifica os discursos.

Sánchez também se utiliza de perguntas para constituir a sua obra, só que diferentemente de Bausch, suas perguntas são desenvolvidas através de uma temática que será pesquisada conjuntamente com os alunos, que sabem previamente os motivos da pesquisa e o direcionamento da constituição das suas narrativas, a primeira memória solicitada é a memória histórica. Porém, e a partir do aprofundamento das questões

desenvolvidas, a coreógrafa solicita uma correlação entre a memória histórica e a memória individual e coletiva dos seus alunos.

As respostas são transformadas em gestos, movimentos e ações e através de uma ação coletiva são transformadas na obra.

Pensando na metodologia de Sánchez que estimula narrativas provenientes de uma memória histórica, e pensando na perspectiva dos estudos desenvolvidos por Pollak, podemos concluir que a coreógrafa procura a contextualização política desta memória e as suas implicações no processo de constituição identitária dos seus alunos. Ou seja, ela questiona uma memória oficial e histórica e busca compreender como as memórias coletivas e individuais dos seus alunos e intérpretes são ou foram influenciadas politicamente e socialmente por esta memória.

Sánchez desenvolve uma ação artística, pedagógica e política no seu processo ao associar a temática geradora na concepção freireana à constituição subjetiva, identitária e emancipatória dos envolvidos na construção das cenas do espetáculo, processo que se estende à plateia que o assiste e com ele interage. Ela busca nos seus espetáculos questões identitárias que promovam, conforme afirma a autora, um “enraizamento”.

Associando a ação de Sánchez aos estudos de Pollak sobre a identidade e o uso político da memória, podemos perceber que a coreógrafa cria uma discussão política entre as memórias dos diferentes grupos e quadros sociais aos quais pertencem os intérpretes, a coreógrafa/professora e a plateia e a memória oficial que se utiliza de um enquadramento das memórias nacionais e ou institucionais para promover a hegemonia. Sendo assim, a coreógrafa/professora possibilita através da sua ação o surgimento de memórias subterrâneas e silêncios que possam ter surgido na interação destas memórias e que através da sua ação encontram escuta ou visibilidade.

Veremos agora alguns exemplos que pudemos detectar e analisar quanto o surgimento e o uso da memória durante os meus 18 anos de ensino de dança no NA. Devemos evidenciar que nenhuma metodologia, que se utilize da memória sistematicamente, foi desenvolvida, experimentada e muito menos implantada, pois o que objetivamos nesta dissertação é apontar as possíveis contribuições dos estudos da memória social para uma futura metodologia.

3.2.1 – A METODOLOGIA DO NA – OS DIÁLOGOS OBSERVADOS ENTRE A MEMÓRIA SOCIAL E A DANÇA.

Vamos exemplificar a temática desenvolvida no PPP em 2012, a energia. A pesquisa sobre os diferentes tipos de energia foram distribuídos pelas turmas e coube para a turma de adolescentes de dança livre com elementos de hip-hop pesquisar o reaproveitamento do lixo. É importante lembrar, que nesta época vivíamos o auge da novela Avenida Brasil, fato necessário de ser mencionada para compreendermos todas as relações que surgiram no processo. Outra consideração extremamente importante é saber que a maioria dos alunos é de moradores da comunidade do Jacaré, antes da implantação da Unidade de polícia Pacificadora (UPP).

Metodologicamente, seguimos alguns passos para o desenvolvimento da pesquisa do PPP. No primeiro passo apresentamos o tema geral que norteará o desenvolvimento de pesquisas que servirão como argumento para a construção dos roteiros coreográficos. Para isso apresentamos o tema definido pelo programa diretamente, procuramos identificar sua origem, ações e importância na sociedade contemporânea, buscando correlacioná-lo com a vida na comunidade dos nossos alunos.

Para isso, sugerimos pesquisas na internet, perguntamos de que forma a temática se aproxima da realidade da comunidade, recordamos situações afins como o desastre do Morro do Bumba e utilizamos o filme “O Lixo Extraordinário” como reflexão sobre a temática. É importante salientar que esta etapa é bem difícil de ser cumprida, pois o que escutamos a todo instante quando buscamos reflexões sobre a temática é a seguinte pergunta: Quando vamos começar a dançar? Podemos concluir que este passo deve ser empreendido com cuidado, pois ele é que poderá garantir a participação efetiva dos alunos com o surgimento de vivências e consolidação de possíveis experiências no decorrer do processo.

Durante essa etapa do processo, as memórias que surgem com o desenvolvimento da temática, em consequência do desejo de dançar, são rapidamente levantadas pelos alunos e logo é solicitado o “início da aula”, como se já não estivéssemos iniciado. Não percebemos durante toda a apresentação da temática sobre a energia e reaproveitamento do lixo nenhuma correlação entre o lixo que pesquisamos e imagens que assistimos com o lixo abundante e presente na comunidade da maioria dos alunos da turma.

A maioria dos alunos é da comunidade do Jacaré que estava tomada pelos usuários do crack que utilizavam o lixo como sustento. A comunidade não recebia o

serviço público de coleta de lixo, convivia com os sacos de lixos arrebitados e com o lixo espalhado por todos os lados, além da quantidade imensa de pessoas maltrapilhas que dormiam no meio do lixo, pelas calçadas, viadutos e outros tantos espaços da comunidade.

O lixo da comunidade aparentemente não incomodava, não foi correlacionado com a temática, assim como também nada de muito significativo foi levantado em decorrência do filme assistido. Este fato nos trouxe uma reflexão: Qual o motivo do silêncio desta comunidade mergulhada no lixo? Sabíamos que existia uma correlação direta entre a temática oficial e a realidade da comunidade, mas oralmente nada foi exposto pelos alunos.

Chegamos à conclusão no decorrer do processo que esta omissão poderia ser decorrente de dois fatores associados: a descrença e o descaso do poder público e o poder do tráfico que impõe um silêncio que impede que se fale sobre o assunto. Esse fato nos trouxe a certeza sobre a necessidade de se constituir durante o processo registros que nos sirvam como meios diversos sejam eles escritos, gravados ou constituídos através de imagens, para a memória constituída após a reflexão sobre a temática com os alunos.

Percebemos, também, que havia uma complicada relação dos alunos com a construção e a leitura das memórias que os cercam, acreditamos que esta dificuldade seja decorrente da falta de hábito em parar para refletir sobre os assuntos e propostas que constantemente lhes são apresentadas, atitude que normalmente acarreta a alienação e a submissão e que é cotidianamente reforçada pela mídia, pelos poderes público e/ou poder paralelo nas comunidades.

Em decorrência disto, percebemos o quanto poderá ser proveitoso trabalhar os estudos sobre a memória social e aplicá-los nas propostas onde as memórias são solicitadas efetivamente, pois acreditamos que poderemos contribuir para atenuar as dificuldades detectadas nos alunos em correlacionar as memórias históricas com o presente vivido, com as memórias individuais e coletivas, com a sociedade e com a comunidade em que vive, e assim estaremos trabalhando com uma metodologia que possui um comprometimento significativo com as constituições identitárias dos alunos.

Em Pollak (1992) observamos que a construção da identidade individual é resultado de um processo consciente ou inconsciente entre o que é escolhido para ser lembrado ou esquecido, e que a identidade social é um jogo de poder onde a memória e

o esquecimento é por ela direcionada, e que para conhecermos o mundo que nos rodeia necessitamos nos reconhecer como indivíduo.

Logo, tomamos como necessário o acesso dos nossos alunos à compreensão dos motivos pelos quais determinadas coisas são lembradas e/ou mantidas no esquecimento, como se processa a cristalização de hábitos e costumes e como se constitui a disputa e os interesses sociais para manutenção de determinada memória, além de possibilitar a consolidação de experiências e o reconhecimento identitário dos alunos como integrantes críticos e ativos na sociedade.

Também em Pollack (1989) vimos os conceitos de memórias subterrâneas, silêncio e esquecimento. Vejamos como podemos identificá-los no processo de ensino. A fala crítica sobre a situação do lixo na comunidade não surgiu durante as pesquisas, porém podemos perceber o silêncio ser rompido através do gestual elaborado pelos alunos para a composição coreográfica. A movimentação corporal criada pelos alunos não retratava a movimentação do trato com o lixo ou ao contexto a que ele se referia, os gestos desenvolvidos retratavam os usuários de crack.

Então, duas questões de imediato nos surgem: ou os usuários de crack estão sendo associados ao lixo ou este gestual surge como uma memória subterrânea oriunda da insatisfação do convívio diário com a degradação humana ocorrida aos usuários de crack. Compreendemos que a segunda hipótese seja a mais provável, percebemos a corporificação do cotidiano dos alunos, a insatisfação que não encontrou lugar na fala rompeu com o silêncio e se corporificou em cena. Percebemos que esta questão necessita de uma investigação mais aprofundada.

Halbwachs (2006) aponta a importância dos quadros sociais na constituição das memórias coletivas e individuais, e estes pertencimentos são claramente percebidos durante as aulas em algumas situações com os grupos de alunos. Vamos citar um exemplo bem comum, em decorrência do grande número de evangélicos presentes nestas comunidades quando propomos o aprendizado de danças africanas encontramos de imediato um problema a ser contornado, a negação em dançar este “tipo” de dança. O pertencimento ao grupo religioso o impede de se reconhecer como constituinte de um país em sua grande maioria mestiça, com fortes raízes culturais, históricas e sociais e com isso de constituir e até de reprimir uma gestualidade que é associada automaticamente à religiosidade africana.

Porém, e ainda dentro desta perspectiva, ocorreu uma situação bem interessante também em 2012, com a turma de pré-adolescentes e adolescentes de dança livre que pesquisava a energia do vento, a professora da turma utilizou Iansã, a deusa dos ventos na coreografia, e a aluna que a representou é filha de uma evangélica, porém a sua mãe compreendendo a representação como uma construção cultural e não religiosa, permitiu que a aluna a representasse. Para a nossa grata surpresa o gestual constituído pela a aluna superou todas as expectativas, a aluna incorporou todos os atributos e movimentação característicos da deusa superando todas as expectativas.

Pudemos assim, observar duas reações distintas para a mesma questão. Na primeira situação a mãe por se reconhecer como pertencente a um grupo religioso atende ao enquadramento de memórias institucionais promovidas pela igreja e impede que a filha constitua uma vivência que possa ser uma ameaça, que possa “desvirtuá-la” do caminho apregoado pela sua religião que associa à religião africana ao demônio. Na segunda situação, apesar da mãe também ser evangélica, a mãe permite que a sua filha dance. Então nos perguntamos: Que memória é esta que esta menina está trazendo neste gestual? Qual a sua procedência? A aluna já frequentou a religião afro-brasileira? Podem as memórias ancestrais romper barreiras e se expressarem com tamanho desempenho? Estas questões deverão ser mais investigadas e desenvolvidas.

Halbwachs também apontou a importância dos lugares como constituidores de memória, o que também nos remete a grupos e quadros sociais de memórias e é bem comum que a sugestão de algumas temáticas se reportem a alguns lugares específicos. Como já aconteceu sobre a África e sobre o Nordeste, exemplificaremos o ocorrido sobre o segundo caso.

Atuando numa turma de dança infantil, começamos o processo como é de praxe e de acordo com a proposta metodológica sugerida. Começamos a contextualização trazendo perguntas e imagens sobre o lugar. Quem sabe a localização do nordeste no Brasil? Quais são os estados do nordeste? Como falam e gesticulam os nordestinos? Se possuem parentes, como comemoram as suas datas festivas? E muitas outras mais. Muitos alunos são filhos de retirantes nordestinos, o que facilita muito o processo, e neste caso diferentemente do acima relatado, sentimos uma identificação e uma solidariedade muito grande por parte dos responsáveis na pesquisa.

Os alunos trazem casos, histórias e a partir delas criamos comparações com a situação vividas pelos nordestinos no lugar de origem com a dos retirantes no Rio de

Janeiro. Quando apresento as imagens e os filmes com danças típicas percebo a alegria pelo espaço de reconhecimento dado ao lugar e a sua pertença identitária, as memórias coletivas e individuais passam a ser exaltadas e flui muito bem toda a dinâmica prevista para o desenvolvimento do gestual. Eventuais gozações surgem, como apelidos e imitações, mas foram e devem ser logo questionadas e refletidas conjuntamente com o grupo.

Neste exemplo podemos perceber que as atividades facilmente podem se tornar experiências vividas, e as memórias coletivas dos familiares e individuais dos alunos são reconhecidas pelo grupo. Podemos concluir que a temática oriunda das memórias contribuiu para o reconhecimento e constituição identitária dos alunos e para a constituição de memórias que passam a serem herdadas por todo o grupo de alunos envolvidos através das narrativas, experiências vividas e demais informações.

Outro exemplo também representativo pode ser observado durante o desenvolvimento da temática indígena com uma turma de adolescentes de Hip-hop. A proposta era a de trabalharmos a morte do índio Galdino. Buscamos notícias da data do fato ocorrido, procuramos o que motivou um grupo de jovens de classe média cometer um crime tão bárbaro quanto esse, quais as consequências da morte do índio, para os índios e para os jovens e constatamos a impunidade, o conflito de interesses e poder.

Conhecemos o monumento erguido em homenagem ao Galdino, pesquisamos e dançamos com música que fala sobre a morte do índio, usamos imagens para contracenar durante a coreografia, pesquisamos imagens sobre a etnia indígena de Galdino para compor a maquiagem que usaríamos, estudamos algumas danças e por fim partimos para a pesquisa de movimento e composição coreográfica imbuída pela fruição de todo o acervo memorial percorrido.

A temática, mesmo não sendo o objetivo na época em investigar as memórias, facilitou a percepção do conflito e a relação clara de poder que resultou na impunidade dos jovens. Neste sentido, o estudo de Pollack sobre os conflitos políticos entre as memórias, o silenciamento e o esquecimento poderia ser muito importante para revelar os interesses políticos envolvidos, o silenciamento e o esquecimento promovido pela mídia no decorrer do processo e dos anos resultando na impunidade dos envolvidos.

No processo acima descrito, percebemos também um aspecto que deverá ser observado atentamente quando a proposta metodológica for pensada, pois percebemos que as memórias e a sensibilidade constituídas pela pesquisa se comprometiam à

medida que a coreografia tinha que ser exaustivamente repetida para ser apresentada na Mostra de Dança regional. E isto me traz algumas questões: o excessivo foco na movimentação coreográfica e a espetacularização pode comprometer a evocação das memórias e a representação das crianças?

Esta situação é muito comum no desenvolvimento das atividades artísticas neste programa, a espetacularização e valorização excessiva do produto final a ser apresentado, resultando no atropelamento do processo de reflexão crítica e demais orientações do ensino da arte e no prejuízo do desenvolvimento efetivo do PPP. Vamos aprofundar o olhar um pouco mais sobre esta situação, já pensando na constituição de uma proposta metodológica que de alguma forma possa amenizar ou tornar este fato em algo positivo para o desenvolvimento das crianças.

O processo de constituição coreográfica nos Núcleos é desenvolvido durante o ano letivo com temáticas pré-estabelecidas para possibilitar uma mostra de dança regional que servirá para a seleção das melhores coreografias de cada Coordenadoria Regional e que constituirão o rol das coreografias da Mostra de Dança final que ocorre num teatro público, para o qual as crianças são levadas em ônibus de turismo, com lanche patrocinado pela prefeitura e com uma plateia garantida durante todo o espetáculo.

O processo é competitivo e o que percebemos é que muitos professores se deixam levar pela perspectiva do seu reconhecimento frente à gerência do programa, alunos e responsáveis, e sem se preocupar com o processo, passa a focar apenas uma as tríades da proposta triangular com seus alunos, o fazer artístico, ou seja, dançar determinada coreografia com uma execução técnica muito boa. Alguns problemas podem surgir a partir dessa ação, quando o fruir e a contextualização passam a ser descartados em prol da elaboração coreográfica.

O que percebemos nesse processo é um foco excessivo na memória corporal, o corpo é subjulgado pela técnica, a sensibilidade e a criatividade não são desenvolvidas e com isso há um empobrecimento do processo de ensino como um todo. Pois, com o objetivo de alcançar uma execução técnica e perfeita do aluno, perdemos na representação da sua sensibilidade e criatividade. Pois, o que observamos com certa frequência é a elaboração coreográfica concebida como já vimos anteriormente por Márcia Milhazes, onde os movimentos são concebidos e coreografados através das imagens e representações oriundas da memória do professor, da sua contextualização e

fruição provenientes das suas experiências vividas e armazenadas. Resultando em um processo que fica distante do que um processo da Dança-Educação deva ser.

IV – CAPÍTULO – CONCLUSÃO

Podemos afirmar que, a partir da dança moderna, a memória ganha uma grande evidência nos estudos e processos metodológicos e artísticos e que estes processos se desdobram na contemporaneidade.

No capítulo I, percebemos a grande importância dos estudos desenvolvidos por Laban para a constituição da Dança-Educação, e onde a partir da concepção desse autor a dança pode passar a ser compreendida como uma linguagem mais complexa que linguagem oral, onde os elementos e o movimento constituem as suas falas, ou seja, o seu discurso, onde o uso da memória efetivamente entra em cena, com a utilização da memória involuntária, da rememoração e do esquecimento.

Destacamos na dissertação a importante contribuição de Wigman para o processo pedagógico da dança e para a constituição subjetiva dos alunos, onde podemos perceber o uso das memórias coletivas e ancestrais como meio para o desenvolvimento da expressividade e a individualidade dos alunos e a escrita dos bailarinos como um processo de reflexão e interiorização do processo artístico.

Com a entrada da dança contemporânea em cena percebemos a variação de estilos até em uma única concepção coreográfica, a utilização diversificada dos espaços, diferentes expressividades, narrativas, concepções abstratas da dança sem intuito de demonstrar qualquer tipo de expressividade, uso de tecnologias e diferentes propostas de concepção de tempo, compondo um quadro que reproduz a diversidade e retrata o cotidiano contemporâneo onde podemos observar em algumas propostas à utilização das memórias, assim como o seu retorno efetivo mesmo que fragmentário nos palcos.

De grande importância para esta dissertação, observamos a metodologia de Pina Bausch, um grande ícone da dança contemporânea, responsável pelo desenvolvimento da dança-teatro e de uma metodologia onde a expressividade é constituída a partir do uso das memórias. Sua proposta metodológica se utiliza efetivamente das memórias dos seus intérpretes para a concepção das cenas, onde a individualidade do intérprete é evidenciada e a proposta é que o mesmo passe a representar a si mesmo em cena.

As cenas são constituídas através de perguntas sobre a temática que será desenvolvida no espetáculo e que se constituem em gestual, em movimento, por intermédio das traduções simbólicas dos sentimentos passados dos intérpretes. As cenas

constituídas são repetitivas sugerindo uma múltipla significação quando em interação com a plateia.

Os problemas que vemos na utilização desta metodologia na Dança-Educação para crianças é o processo de tradução simbólica proposta por Bausch na construção do movimento, pois isto impede o desenvolvimento e a compreensão desta proposta por todas as fases de desenvolvimento infantil, e direciona o uso desta metodologia aos jovens e adultos e o direcionamento da coreógrafa que impede a criação coletiva pelo grupo.

No Brasil, buscando a utilização de metodologias que fazem o uso consciente da memória em seus processos, encontramos Márcia Milhazes, que se utiliza dos termos “memórias intelectivas, físicas e sociais” endereçando-as às etapas específicas do processo de elaboração coreográfica, como se elas se constituíssem separadamente e com funções específicas.

Não podemos deixar de destacar que existe uma interação entre estas memórias, elas não se constituem isoladamente e que a construção do conhecimento intelectual se inicia no e pelo corpo, e que tanto a memória física, como a intelectual e a social são influenciadas e frutos da construção histórica e sociocultural do conhecimento na sociedade.

Pensamos que a memória intelectual deva ser compreendida como uma conjunção de saberes provenientes das memórias históricas, oficiais, coletivas, dos outros, do aluno e do coreógrafo que interagem com o contexto e o tempo sociocultural e histórico. Que a memória física para além de uma ação técnica que atua num corpo socialmente construído que deve ser impelido às rupturas e busca da autonomia através da representação, deve ser compreendida como fruto de uma experiência efetivamente vivida. E que a memória afetiva deve ser compreendida como motor do processo, capaz de interferir nas representações das demais memórias, estimulando a criação e transformação das lembranças evocadas em gestos e discursos.

Porém, não é isto que percebemos no processo descrito, a artista constitui o seu espetáculo a partir das suas memórias, e seus intérpretes a representam, ou seja, este processo não contribui para a subjetividade dos seus intérpretes que apenas se limitam a representar corporalmente a movimentação concebida.

Encontramos também uma importante proposta metodológica para o ensino da dança em Sánchez. Sob a influência bauschiana ela agrega à memória os estudos

oriundos do teatro no processo de construção de conhecimento que originará a sua composição coreográfica. A proposta da autora é a mais representativa para esta dissertação, pois a intenção da sua proposta é o desenvolvimento identitário dos seus intérpretes, e esta proposta cabe em todas as fases do desenvolvimento da criança.

O seu processo de contextualização é todo desenvolvido através do levantamento das memórias históricas, coletivas e individuais e a partir das mesmas são constituídas as reflexões, as experiências e a movimentação corporal que será utilizada em cena. A proposta pode e deve ser adaptada ao desenvolvimento infantil, onde os estudos sobre a memória social podem aprofundar o conhecimento sobre a constituição e a interação das diferentes memórias existentes frente ao tema utilizado.

Nas duas metodologias estudadas não observamos ainda questões que visam à reflexão sobre como o processo de constituição das memórias individuais estão imersos nestas memórias coletivas, históricas, herdadas, institucionais e oficiais, e muito menos a consciência da existência das memórias subterrâneas e do processo de silenciamento das memórias e como este re/conhecimento pode ampliar o foco de análise e reflexão.

No capítulo II, observamos a constituição da Dança-Educação numa perspectiva global, de onde recebemos as influências americanas, inglesas e mexicanas para a concepção da nossa metodologia de ensino da Arte, e onde apontamos a importância da metodologia mexicana sob fortes ideais políticos e educacionais que visam o reconhecimento da expressão e cultura do seu povo e logo, seu reconhecimento identitário.

Descortinamos a história do desenvolvimento do Ensino da Arte e da Dança-Educação no Brasil e no Rio de Janeiro, especificamente no programa NA. Percorremos as políticas educacionais, leis e diretrizes, propostas e metodologias que implantaram este ensino e chegamos à conclusão que, apesar de um descompasso entre o desenvolvimento artístico e pedagógico do desenvolvimento da Dança-educação numa perspectiva global, e pelo processo que vivemos de luta pelo reconhecimento como área de saber e implantação definitiva da Dança na grade curricular em âmbito nacional, nos encontramos com uma proposta metodológica de ponta e com grandes probabilidades de um grande desempenho na área.

Quanto à metodologia do NA, foco da análise desta pesquisa, percebemos a fragilidade do documento que sustenta a ação pedagógica do programa, a necessidade de se formular uma atualização da proposta que correlacione de forma direta às demais

referências por ela citada e omissão de referências teóricas que indicam o desenvolvimento técnico e artístico da proposta, assim como a descrição metodológica indicada para o programa.

Compreendemos que o NA ocupa e desenvolve um espaço extremamente importante de inclusão social, pois desmistifica a Arte como espaço da elite e da genialidade, quando possibilita o seu acesso aos alunos do ensino público desfavorecidos socioeconomicamente e se compromete em promover reflexões teóricas, afetivas e práticas sobre a importância da experiência, da autoria, da responsabilidade, da emancipação, da criação e da inscrição da subjetividade nas ações cotidianas vividas pelo aluno.

No capítulo III, observamos como os estudos da memória social de Halbwachs e Pollack podem contribuir substancialmente para os objetivos formativos deste processo que são a emancipação, a constituição identitária e de cidadania dos alunos e para as propostas metodológicas que utilizam a memória com estímulo para o seu processo artístico e/ou pedagógico ampliando reflexões e críticas e correlacionando efetivamente a ação educativa à experiência do aluno.

Chamamos atenção para a necessidade do aprofundamento do estudo sobre a Memória Social e a constituição e experimentação de uma suposta metodologia a partir das indicações sugeridas através de uma agência efetiva, onde os seus desdobramentos devem ser investigados em prol desta ação pedagógica que incipientemente é apontada.

Não podemos deixar de evidenciar a necessidade de novos estudos que instrumentem e possibilitem a leitura corporal do silenciamento e do esquecimento, e a associação da escrita ao processo de ensino com intuito de garantir a experiência e ampliar a ação subjetiva no ensino da Dança-Educação.

Podemos chegar, então, à conclusão que a aproximação entre a Memória Social e a Dança redimensiona este estudo e se configura como um fator enriquecedor para esta linguagem promovendo um embasamento teórico para futuros desenvolvimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEM, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*; tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Célia Maria de C.; BARBOSA, Ana Mae. *Brazilian case study: visual arts*. 2004. Ver: http://portal.unesco.org/culture/en/files/40475/12668513253brazilian_case_study.pdf/brazilian%2Bcase%2Bstudy.pdf. Acesso em 15/05/2012.
- ARIÈS, Philippe. *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2ª Ed, 1978.
- AZEVEDO, F. A. G. de. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limond, 1984.
- _____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998. 198 p, il. (Arte e ensino).
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae & AMARAL, Lilian. *Interterritorialidade: Mídias, Contextos e Educação*. São Paulo: SENAC, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae & TAVARES, B. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva; 7ª Ed, 2005.
- BERNARDO, Valeska. *Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do Fazer Artístico*. Florianópolis, 1999. BRASIL.
- BONAMINO, Alicia e MARTÍNEZ, Silvia Alícia. *A participação das instâncias políticas do estado*. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937.pdf> Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385
- BONBRIGHT, Jane M. National Agenda for Dance Arts Education: The Evolution of Dance as an Art Form Intersects with the Evolution of Federal Interest In, and Support of, Arts Education. http://faculty.education.illinois.edu/liora/sub_directory/pdf/DanceEd.pdf visitado em 02/12/2012.
- BOURCIER, Paul. *História da Dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC /SEF, 1998.
- FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o wupperthal dança teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Annablume, 2007.
- FERRAZ, Maria Heloísa C.T e FUSARI, Maria F. R. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Ida M. ***Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento***. Cad. CEDES v.21 n.53 Campinas abr. 2001. ISSN 0101-3262
- FREIRE, I.M. & ROLFE, L. *Dançando também se aprende: O ensino da dança no Brasil e na Inglaterra*. In: Cabral, B. (Org.). *O ensino de teatro: Experiências interculturais*. Santa Catarina: UFSC, 1999.
- GODARD, H. *Gesto e percepção*. In, LIÇÕES DE DANÇA, 3. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2002.
- GONDAR, J, DODEBEI, V., org. *O que é memória social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HAYES, Elizabeth R. *An introduction to the teaching of dance. Volume 38. California, Ed:Ronald Press Co,1985*.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas [SP]: Ed. UNICAMP, 2003.
- LEVIN, Esteban. *A Clínica psicomotora: o corpo e a linguagem*; Tradução Julieta Jerusalinsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. *Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo*. Tradução Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LABAN, Rudolf Von. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *Dança educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LIFSCHITZ, Javier Alejandro y Sandra Patricia Arenas GRISALES. (2012). *Memoria política y artefactos culturales*. Estudios Políticos, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 98-119).
- LIMA, Elvira Souza. *Memória e Imaginação*. São Paulo: Inter Alia, 2009.
- LOPEZ, Immaculada. *Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local*/1ª ed. São Paulo: Museu da Pessoa: SENAC /São Paulo, 2008.

MARQUES, Isabel. *A Dança criativa e o mito da criança feliz*. Revista Mineira de Educação Física, v. 5, n.1, p. 28-39, 1997.

_____. *Dançando na escola*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História; Revista do Programa de Estudos pós-graduados em História do Departamento de História, São Paulo, 10: 1993.

PENNA, M (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. Grupo integrado de pesquisa em ensino das artes. João Pessoa: Ed universitário CCHLA/ UFPB/ PPGE, 2001.

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 10: 1992.

_____. *Memória, Esquecimento e Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, V. 2: n.3,1989.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia, 2011.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas [SP]. Ed. UNICAMP, 2007.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. In: *Ensino da arte: memória e história*. Ana Mae Barbosa (org.) - São Paulo: Perspectiva, 2008.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Morais. *A dramaturgia da memória no teatro-dança*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória Coletiva & Teoria Social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, A. P.C. *O contributo da dança no desenvolvimento da coordenação das crianças e jovens estudo comparativo em alunas de 11 e 12 anos do ensino básico, praticantes e não praticantes de dança*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto, 1997.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo. Companhia das Letras: 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Documentos pedagógicos*. Programa de Extensão Educacional. Rio de Janeiro: 2007.

- _____. *Multieducação núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro: 1996.
- _____. *Multieducação temas em debates. Princípios Educativos e Núcleos Conceituais*. Rio de Janeiro; Imprinta Express. 2007a.
- _____. *Multieducação temas em debates. Trocando Ideias*. Rio de Janeiro; Imprinta Express, 2007b.
- SILVA, Eliana Rodrigues. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarissa Martins de. *Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação*. Ver http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf acessado em 24/05/2012.
- SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- STINSON, SW. *Piaget para os educadores de dança: Um estudo teórico da dança de Pesquisa*. University of Illinois, Press: Journal, 17 : (1), p.9-16, 1985. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Stinson_Piaget_1985.pdf
- TAUBER, M. *Reflexos e reflexões sobre a proposta triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª a 8ª séries*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná, 2007.
- VIANNA, Klauss. *A Dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.
- VIGOTSKY, L.S. *La imaginación y El arte em La infância*. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, S.A, 2011.