

SIGNIFICADOS DA PERFORMANCE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE DANÇA: IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ARTE

VIEIRA, Alba Pedreira – UFV

GE-01: Educação e Arte

Agência Financiadora: CAPES e FAPEMIG

Introdução

Um evento chave tem marcado as políticas educacionais para o ensino da Arte em nosso país, particularmente para o ensino da dança. Em 1997, foi lançada a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte que oficialmente incluíram a Dança no currículo escolar. Essa inclusão indica que educadores oficialmente reconhecem a importância do ensino da Dança tanto quanto uma linguagem artística como uma área de conhecimento independente. Essa inclusão implica ainda que as universidades brasileiras precisam prover as instituições de ensino formal com professores de dança bem preparados a fim de assegurar transformações efetivas na educação em Arte e em Dança no país. Espera-se que a educação para e pela Dança possa possibilitar mudanças no baixo status que a educação em Arte e em Dança tem no Brasil porque a maioria da população parece não apreciar a importância do seu ensino em um país que enfrenta vários problemas sociais, econômicos e políticos. Aquela inclusão também aumenta a necessidade de que elaboradores de políticas educacionais entendam o conhecimento, perspectivas, bem como filosofias, significados e experiências pedagógicas de professores em todos os níveis de ensino.

Embora seja reconhecido o potencial de arte-educadores em desenvolver propostas artístico-educativas que possam ampliar as relações entre arte, educação e sociedade, ainda há o que se pesquisar sobre questões relativas à prática pedagógica em dança. No Brasil, essa lacuna também existe no ensino de dança em nível superior. Portanto, essa temática é importante para a área de Arte na educação.

Até 1997, havia menos de cinco cursos superiores de graduação em Dança – o primeiro se iniciou em 1950 na Universidade Federal da Bahia. Como uma resposta para a inclusão da Dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, este número tem crescido rapidamente nos últimos dez anos e atualmente há mais de 15. Ao longo dos anos, os professores desses cursos universitários têm construído conhecimento teórico-prático e suas próprias perspectivas pedagógicas sobre a formação do professor de dança. Tais aspectos, contudo, tem sido insuficientemente analisados

sistematicamente em forma de pesquisas. Realmente, poucas são as pesquisas no país em que as vozes de professores/as de dança, principalmente universitários/as, são usadas como fonte de dados. Nesse sentido, o pesquisador e educador norte-americano Donald Vandenberg (2002) afirma que as vozes dos professores estão, geralmente, “em desacordo com o manejo racional e linear dos processos de desenvolvimento escolar” (p. 612). Vandenberg (2002) também enfatiza a importância de se investigar perspectivas culturais e individuais do desenvolvimento profissional de professores – principalmente àquelas que se referem a como os professores atribuem significados às suas práticas pedagógicas. Concordando com as idéias de Vandenberg, neste estudo eu analiso vozes de professoras universitárias de dança a fim de explorar os significados expressos que nos ajudam a compreender suas práticas pedagógicas. Este trabalho pode ser útil então, pelo seu conteúdo e implicações para a elaboração de políticas educacionais em Arte na educação – particularmente no que diz respeito ao ensino da dança.

Nesta pesquisa, eu assumo que o ensino é como uma performance sem ser uma performance no sentido ortodoxo ou formal. O ensino da Dança aqui é uma prática performativa. Esta noção de que práticas pedagógicas em Dança são trabalhos performativos e que cada ator envolvido neste processo – alunos/as e professores/ras – tem diferentes maneiras de ler e interpretar uma performance, é um conceito fundamental apresentado ao longo deste artigo. Examinando então tipos de códigos de ensino desempenhados por professoras de Dança de uma comunidade específica de ensino universitário. Este estudo combina uma abordagem multi-metodológica ao adotar entrevistas escritas fenomenológicas para coletar os dados, e a análise do discurso de Michel Pêcheux para analisar esses dados.

O contexto para a performance da pesquisa

Durante as últimas décadas, questões políticas e éticas têm se tornado uma preocupação aparente nas discussões públicas de várias áreas de conhecimento. Em relação às artes, há um crescente interesse nessas questões, as quais têm emergido dentro dos domínios da educação, estética, ciências sociais, estudos culturais e outros. Nas pesquisas em dança, temas éticos e políticos são discutidos através de várias perspectivas incluindo a análise de discurso, teoria cultural, estudos de performance e fenomenologia.

A educadora e pesquisadora em Dança Susan Stinson (1998) inova os estudos na área ao trazer importantes questões tais como: “De que maneira as aulas de dança no ensino formal se espelham em perspectivas educacionais tradicionais? De que maneira as aulas de dança são diferentes? Quais valores e/ou habilidades os professores de dança escolhem para inculcar nos seus estudantes?” (Stinson, 1998, p. 44). Essas são algumas questões que precisam ser mais bem exploradas na pesquisa em Dança a fim de revelar códigos pedagógicos convencionais que orientam o seu ensino. Códigos são sistemas de sinais que professores de dança usam para elaborar e enviar mensagens (Danesi, 1999). De acordo com Stinson (1998), esses códigos são geralmente aceitos por professores e alunos de dança sem questionamentos. Eles reproduzem valores educacionais e políticos tradicionais que, por exemplo, encorajam o autoritarismo do professor, estimulam o silêncio e não o diálogo entre os estudantes, e “contribuem para manter não apenas o mundo da dança mas o mundo mais amplo tal como está” (Stinson, 1998, p. 43). Por outro lado, a prática pedagógica transformativa em dança desafia esses valores pedagógicos tradicionais.

Nessa investigação, a prática pedagógica transformativa em dança está intimamente relacionada a valores pós-modernos que colocam em questão temas contemporâneos tais como a homofobia, as relações de poder e as diferenças.¹ As implicações e desafios colocados pela abordagem pós-moderna em educação aponta para a prática pedagógica transformativa através de novas maneiras de se pensar, dentre outros, a identidade, o mundo, e o conhecimento. Propostas pedagógicas fundamentadas na abordagem pós-moderna são essenciais para as diversas sociedades ocidentais que requerem educadores em geral, incluindo arte-educadores, a repensar suposições dadas e princípios dados como certos. Elas convidam os educadores a se tornarem participantes ativos no processo de transformação da identidade dos sujeitos, das instituições educacionais, e da sociedade. Essa discussão faz emergir uma questão que é central neste estudo: Quais perspectivas e valores orientam as práticas pedagógicas de educadores em dança?

Uma maneira de se compreender melhor a perspectiva pedagógica de professores de dança é assumir suas práticas profissionais como performances sociais que podem ser orientadas tanto por códigos pedagógicos transgressivos como por

¹ Para uma ampla discussão da perspectiva pós-moderna veja Richard Schechner, *Performance Studies: An Introduction*, New York, Routledge, 2002.

convencionais. Uso o termo *transgressivo* de uma forma positiva, isto é, como uma maneira de se repensar valores impostos culturalmente no ensino da dança, os quais se baseiam em pedagogias tradicionais.²

A compreensão de códigos pedagógicos é fundamental para se analisar a complexa natureza semiótica do ensino da dança. Isto é, quais valores, crenças, e filosofias educadores em dança comunicam através do que Sherry Shapiro (1998) identifica como ‘currículo oculto’, ou seja, através do desempenho de códigos performativos – comportamentos, escolhas curriculares, discurso, expressões faciais, tons de voz, e assim por diante. De fato, nas práticas pedagógicas em dança, enquanto desempenham códigos performativos de ensino, professores de dança comunicam suas perspectivas político-pedagógicas, o que, por sua vez, tem profundas implicações não apenas para como os estudantes aprendem e valorizam o ensino, o aprendizado e a dança, mas também para como os alunos passam a ver, conhecer, e atuar/performar no mundo.

Ao adotar a definição de performatividade de Richard Schener (2002), assumo, como mencionado anteriormente, que a prática pedagógica é como uma performance. Complexa e multifacetada na sua natureza, a noção do ensino da dança como um ato performativo convida a uma fluidez na leitura/análise do trabalho e encoraja o reconhecimento de níveis distintos na interpretação do que está sendo analisado – cada nível ou camada ‘dançando’ ou se relacionando com um grau dinâmico e não rígido. Nesse sentido, a coreógrafa, pesquisadora e educadora inglesa Adshead-Lansdale afirma: “Tal como a atividade de dançar implica em uma mudança constante de posição, assim, também, é o ato de interpretar” (1999; xii).

Este estudo examina tipos de códigos de ensino desempenhados por professores de dança de uma comunidade específica em nível superior. O nome da universidade é omitido para preservar sua identidade e a de seus professores. Premissas para a pesquisa incluem a teoria do sociologista Erving Goffman, que emoldura a vida social através de uma perspectiva teatral ou performativa: No teatro ou performance da vida todos seres humanos são atores sociais que representam papéis com graus diversos de sucesso ao seguir roteiros (Schener, 2002). Adoto esta teoria ao considerar professores de dança como atores performando seus papéis através do desempenho de diferentes tipos de

² Veja a discussão do termo *transgressivo* como uma forma positiva no artigo de Karmen Mackendrick, *Embodying Transgression*, no livro “Of the Presence of the Body” editado por Andre Lepecki, Connecticut: Middletown, 2004.

códigos pedagógicos. Acredito, contudo, que professores de dança nem sempre seguem os roteiros; eles também os transgridem positivamente. Ademais, acredito ainda que práticas pedagógicas transformativas possam acontecer pelo desempenho de códigos pedagógicos transgressivos.

Expandindo a teoria de Goofman, Michel de Certeau introduz os conceitos de *estratégias* e *táticas*. Estratégia descreve as práticas pelas quais instituições dominantes procuram estruturar os roteiros de ação que servem como guias gerais de comportamento dos seus objetos sociais (de Certeau, 2002). Por exemplo, uma universidade (instituição dominante), através de estratégias, pode criar políticas que requerem que professores definam todo o conteúdo de um curso antes dele começar, uma situação que pode desprezar os desejos e as necessidades dos estudantes em construir conhecimento que não havia sido planejado.

Tática se refere às maneiras como os sujeitos ou atores sociais improvisam quando enfrentam estratégias e combinam seus elementos em modos novos que nutrem uma base performativa contínua para mudança (de Certeau, 2002). Essas idéias vão ao encontro da minha crença de que o ensino da dança pode ser uma performance orientada pelos princípios da improvisação estruturada que combina simultaneamente códigos pedagógicos tradicionais³ e transgressivos. No exemplo apresentado anteriormente, professores de dança podem seguir a política da universidade e definir previamente os conteúdos de um curso, mas eles podem também desenvolver esses conteúdos de uma maneira flexível que permita aos estudantes fazer escolhas ao longo do seu processo educacional. Por exemplo, se é especificado no currículo que estudantes precisam compor uma coreografia usando movimentos de balé, professores de dança podem *taticamente* permitir que educandos façam suas próprias escolhas por fundir na sua composição outros vocabulários de movimento além daqueles do balé, escolher elementos cenográficos, figurinos, acompanhamento musical, e assim por diante.

A teoria do discurso de Michael Foucault (1982), a qual discute a relação entre poder e conhecimento, auxilia a discussão de códigos políticos performativos convencionais no ensino da dança. A voz de professores, por exemplo, pode tomar o lugar, subjugar ou subverter as vozes dos estudantes. Uso meu exemplo prévio para ilustrar subjugação: Um professor de dança permite aos estudantes fazer escolhas em composição coreográfica, mas essas escolhas apenas são implementadas se elas vão ao

³ Uso, com o mesmo sentido, os termos *tradicional* e *convencional*.

encontro do ‘gosto’ do professor. Portanto, as escolhas dos alunos são feitas ineficazes pelo poder hierárquico do professor de tomar as decisões finais baseadas em ‘gosto pessoal’.

Minha esperança nessa ‘performance investigativa’ é encontrar professores universitários de dança que, assim como coreógrafos contemporâneos, estão performando códigos transgressivos. Coreógrafos contemporâneos de diferentes países⁴ têm criado trabalhos que estão lentamente movimentando/ampliando as fronteiras entre códigos *naturais* e *convencionais*. Exemplos são o britânico Matthew Bourne, a alemã Pina Bausch, o norte-americano Merce Cunningham, a argentina Silvana Cardell e o brasileiro Henrique Rodovalho do Grupo Quasar. Em seus respectivos trabalhos, eles incluem códigos transgressivos de gênero, estéticos, étnicos, políticos e sociais tais como mudanças em códigos estereotipados de gênero dos bailarinos, movimentos, gestos, explorações territoriais e de foco que desafiam significados dominantes e ordens sociais nas quais eles estão inseridos. Assim, a dança artística pós-moderna ou contemporânea⁵ é um meio que não apenas representa códigos convencionais, mas, também, positivamente os transgride.

Códigos pedagógicos transgressivos em dança têm relações com a educação pós-moderna e a dança artística pós-moderna. Por exemplo, ao desafiar homofobia e relações de poder na sala de aula e/ou estúdios, professores e coreógrafos podem possibilitar que múltiplas vozes e perspectivas emerjam. A partir dessas reflexões, questiono neste estudo: Que tipos de códigos pedagógicos performativos podem ser inferidos das respostas escritas de professoras universitárias sobre suas próprias performances de ensino? Outras questões que surgiram ao longo do processo investigativo são:

- (1) As professoras performam códigos convencionais de ensino? Se sim, que evidências demonstram que eles são convencionais?

⁴ No Brasil, temos, dentre vários outros coreógrafos contemporâneos, Débora Colker e Rodrigo Pederneiras. Para uma discussão de coreógrafos norte-americanos e europeus que estão quebrando modos convencionais de performance veja Ramsay Burt, “Genealogy and Dance History: Foucault, Rainer, Bausch, and Keesmaeker”, no livro *Of the Presence of the Body*, 29-44.

⁵ Johnstone identifica dança artística como dança teatral, um espetáculo criado para uma audiência. Veja Albert A. Johnstone, 1984, “Languages and Non-Languages of Dance”, in *Illuminating Dance: Philosophical explorations*.

- (2) As professoras performam códigos transgressivos de ensino? Se sim, que evidências demonstram que eles são transgressivos?
- (3) Quais filosofias pedagógicas, valores e crenças estão sendo comunicados através de códigos pedagógicos convencionais e transgressivos?

Reconheço desafios que professores enfrentam ao (tentar) desconstruir performances de ensino estabelecidas há muito tempo. Por exemplo, se um professor desenvolve conteúdos teóricos de dança através de debates ao invés do ensino diretivo tais como palestras, os educandos podem assumir que não há conhecimento *verdadeiro* ou *definitivo* sendo construído, pois todo mundo na sala de aula tem uma opinião. Nesse caso, os estudantes deixam de perceber a riqueza de múltiplas perspectivas e pontos de vista. Estando ciente das resistências – por parte de educadores e educandos - que envolvem a transgressão de códigos pedagógicos convencionais, mas também acreditando no potencial da Dança como uma linguagem artística que pode estimular os sujeitos a performar transgressão,⁶ antecipo que as participantes, professoras universitárias de dança, representam seus papéis pedagógicos em uma constante tensão que funde as barreiras entre a performance de códigos pedagógicos convencionais e transgressivos. Valorizo esta tensão por acreditar que ela pode levar a uma prática pedagógica transformativa em nível superior, a qual poderia ser orientada então por valores da dança artística e da educação pós-moderna.

Metodologia

Este estudo de caso combina uma abordagem de “pesquisa multi-metodológica” (Schutz et al., 2004, p. 227) ao adotar fenomenologia interpretativa (van Manen, 1997), a teoria de análise do discurso de Michel Pêcheux (1982), e orientações sócioconstrucionistas (Sarbin & Kitsuse, 1994). Poderia parecer uma contradição mesclar métodos investigativos que são aparentemente antagonistas. Na verdade, meu esforço é para avançar o entendimento em pesquisa ao usar esses métodos de uma maneira que foca em como eles complementam um ao outro.

A fenomenologia auxilia a análise de experiências ou significados individuais como fontes de conhecimento para melhor compreender como professoras de dança

⁶ Para uma discussão do potencial da dança em estimular alguém a corporificar (embody) transgressão, veja Karmen Mackendrick, “Embodying Transgression”.

percebem e descrevem suas próprias práticas pedagógicas. A análise do discurso de Pêcheux (1982) é usada para explorar significados incorporados nos dados. Interpretação, como entendida aqui, não é uma tentativa de estabelecer correspondência uma-a-uma entre performances pedagógicas e significados (no senso semiótico estrito). Concordo com Adshead-Lansdale (1999) que a interpretação de dados é como um processo imaginativo e intelectual que associa o ensino da dança com eventos, pessoas, e aspectos políticos e culturais, tanto no sistema educacional quanto em práticas sociais e artísticas mais amplas. Ademais, a interpretação de dados conta muitas histórias, não apenas uma, e neste estudo compartilho apenas uma versão possível. Essas idéias, portanto, desafiam a noção de uma verdade universal na interpretação.

Dada a necessidade de contextualizar esta comunidade educacional de dança em um contexto histórico, social e cultural específico, a fenomenologia se torna mais útil se usada em “conjunção com análises sóciohistórico culturais”, como sugerido por Marita Sturken e Lisa Cartwright (2003, p. 12-13). Assim, a teoria sócioconstrucionista me permite examinar performances pedagógicas como elas são influenciadas pelo contexto social em que estão inseridas. A combinação de fenomenologia e do sócioconstrucionismo oferece uma forma equilibrada de se analisar performances de ensino como influenciadas mas não determinadas pelo contexto sócio-cultural. Assim, há espaço suficiente para se examinar elementos complexos e multifacetados do ensino da dança como uma performance de improvisação estruturada que entrelaça códigos pedagógicos transgressivos e convencionais.

Conduzi entrevistas escritas e não orais; então, foi impossível checar através de observação se as performances pedagógicas dos participantes estão em harmonia com suas respostas – as quais são, na verdade, percepções da realidade. Exemplos de algumas das questões da entrevista escrita são: a) Você já praticou códigos transgressivos de ensino? b) Se sim, descreva uma experiência na qual você percebeu que estava praticando códigos transgressivos de ensino; c) Você já praticou códigos convencionais de ensino? d) Se sim, descreva uma experiência na qual você percebeu que estava praticando códigos convencionais de ensino.

A análise do discurso de Pêcheux (1982) é uma abordagem metodológica que sugere explorar os dados em profundidade, ao invés de se preocupar com a quantificação dos mesmos. Nesse sentido, delimito as entrevistas para um número de três porque a quantidade de dados coletados foi suficiente para os propósitos deste método.

As participantes são professoras universitárias de dança em um curso que oferece Licenciatura e Bacharelado em Dança. Elas são do sexo feminino cujas idades variam de 30-60 anos e que, coletivamente, possuem uma experiência extensiva na área. A fim de preservar suas identidades, são identificadas pela letra P, para participante, seguida pelos números 1,2, 3 os quais foram aleatoriamente dados para cada uma delas. P1 leciona balé clássico, P2 leciona disciplinas de dança na educação, e P3 leciona disciplinas da Arte do Movimento. Obtive uma autorização assinada de cada participante para coletar, analisar e publicar os dados.

Através de análise rigorosa dos dados, categorizei os temas emergentes. Na análise, não tentei ignorar meu conhecimento prévio sobre o fenômeno de ensino, mas fiz explícitas minhas crenças, preconceitos, suposições e teorias. Um número suficiente das respostas escritas das participantes é apresentado, a fim de que o/a leitor/a possa verificar minhas interpretações e também formar suas próprias inferências dos dados.

Abrindo a Cortina: a performance se inicia

Na jornada investigativa para coletar evidência e interpretar códigos pedagógicos transgressivos e convencionais e filosofias ocultas por trás deles, é necessário reforçar que os significados apresentados são multi-dimensionais e com múltiplos níveis. Isto é, performances pedagógicas são permeadas por diversos significados e temas e o que compartilho é meu ponto de vista. Apesar do meu esforço constante em desafiar códigos pedagógicos convencionais, estou, eu também, envolvida nas relações de poder que procuro resistir e/ou superar nas minhas próprias performances de ensino.⁷ Portanto, auto-contradições podem fazer parte da minha análise. Sabendo que os significados apresentados são provisórios ao invés de definitivos e que sou uma pesquisadora atuante ao invés de ideal, espero compreender esse trabalho em movimento enquanto eu também me coloco em movimento/dança. Baseando-me em Lepecki (2004), uso a expressão ‘trabalho em movimento’ para reconhecer a natureza transitória e histórica de escrever. É também importante ressaltar que esses significados são específicos do contexto estudado.

⁷ Cheguei a essas ideias ao refletir no artigo de Ramsay Burt (2004) “Genealogy and Dance History”, no livro *Of the Presence of the Body*.

I – Exemplos de Códigos Pedagógicos Performativos Convencionais

Com respeito aos códigos performativos convencionais, abaixo são apresentadas três respostas das entrevistas. Essas falas são representativas de respostas dos professores que ilustram momentos quando códigos pedagógicos convencionais são desempenhados.

Ênfase no produto versus o processo educacional

Para se estar segura que o ensino foi competente, a pessoa precisa avaliar os resultados da sua prática pedagógica, isto é, avaliar o desempenho dos seus estudantes lecionando para outras pessoas. Seria necessário observar estes alunos nas suas próprias salas de aula e estúdios quando eles se tornam professores. (P1)

Relações de Poder: Imposição da autoridade do professor

Em uma das minhas aulas, um aluno reagiu contra minhas idéias com expressões faciais. Minha primeira reação foi defensiva e tentei impor minha autoridade como professora. (P2)

Educação centrada no professor versus educação centrada no estudante

Dividi os alunos do curso XXX em quatro grupos. Pedi a cada grupo que criasse uma composição coreográfica baseada em quatro poemas da poetisa Maria do Carmo. Eu já havia selecionado esses poemas. (P3)

No primeiro exemplo, a performance da professora é baseada na crença que educadores podem somente ou prioritariamente considerar sua própria performance pedagógica como competente quando eles podem avaliar o *produto final* apresentado pelos educandos. Naquele caso, o produto final é quando eles estiverem realmente lecionando. Isso sugere uma perspectiva educacional convencional na qual há uma ênfase no produto da aprendizagem ao invés do seu processo.

No segundo caso, a professora confunde autoridade de conhecimento e autoritarismo. Como educadora, ela tem mais conhecimento acadêmico acerca da temática específica que ensina, mas isso não significa que somente suas idéias possam prevalecer na sala de aula/estúdio. Esse código pedagógico, autoritarismo, pode inibir o desejo dos alunos de expressar suas próprias opiniões. De acordo com a própria percepção da professora, ela abertamente exercita poder sobre seu/sua aluno/a de uma maneira que lembra governantes em monarquias e sistemas políticos totalitaristas (Foucault, 1982).

No terceiro exemplo, a professora escolhe a fonte de inspiração para um projeto coreográfico criativo ao invés de pedir aos seus estudantes que selecionem sua própria fonte de inspiração. As relações de poder, a meu ver, são quase imperceptíveis nessa situação pedagógica. A fala de P3 ilustra as idéias de Michel Foucault sobre como o exercício de poder na educação contemporânea é sutil:

Nos próprios termos de Foucault, podemos compreender como a estrutura da sala de aula, por si só, fundamenta uma dinâmica particular de poder entre professor e estudantes, o que faz com que estudantes internalizem o domínio do professor de tal maneira que a disciplina é desempenhada de uma maneira passiva e auto-regulatória. (Sturken & Cartwright, 2003, p. 97)

Somente os professores tomam decisões é um código pedagógico específico que, elusivamente, comunica como escolhas importantes no processo educacional são/devem ser feitas pelo professor de dança. Esse código pedagógico convencional pode reforçar códigos políticos desempenhados pelo sistema burocrático dessa universidade em particular, se determinações cruciais são feitas sem levar em consideração as opiniões das pessoas em posição hierárquica ‘inferior’, tais como os estudantes. Um código político tradicional efetivo tem de manter relações de domínio e subordinação ao produzir indivíduos que queiram se submeter sem questionamentos às normas postas e aderir aos valores dominantes.

As performances pedagógicas de P1, P2 e P3 estariam, basicamente, reproduzindo a forma como elas foram tradicionalmente ensinadas? Richard Schechner (2002) explica que ações físicas ou verbais performadas/desempenhadas podem ser vistas como *comportamento reintegrado*, o que significa “as pessoas se comportam como lhes ordenaram” ou “como elas aprenderam” (p. 28). Não maior parte do tempo,

as pessoas não estão conscientes que elas estão realizando um comportamento reintegrado ou restabelecido e elas não sabem sua origem. Nesse caso, as performances pedagógicas *reintegradas* ou *restabelecidas* podem estar inconscientemente reforçando *estratégias* ou padrões institucionalizados.

Códigos pedagógicos convencionais, como construções sociais, podem ser desconstruídos. Eles podem ser transgredidos através de táticas que incluem, por exemplo, uma relação dialógica e democrática entre educadores e educandos. Acredito que o desenvolvimento de uma pedagogia transgressiva no ensino universitário brasileiro é importante pelo seu potencial em estimular a autonomia, reflexão crítica e vozes criativas dos estudantes.

II - Exemplos de Códigos Pedagógicos Performativos Transgressivos

A entrevista também revelou respostas relacionadas a códigos pedagógicos performativos transgressivos. Três exemplos são apresentados abaixo. Estas respostas também ilustram a tensão interessante entre a representação de códigos transgressivos e convencionais, pois os mesmos participantes misturam os dois tipos de códigos nas suas performances de ensino.

Encorajar Troca de Conhecimento

Ser um educador é saber como interagir com os alunos porque eles também trazem conhecimento. É perceber as inúmeras possibilidades de movimento e de troca com os estudantes. É explorar o potencial de cada um, e não apenas simplesmente 'formatá-lo' para se tornar um reproduzidor das habilidades e conhecimento do professor, mas um ser capaz de, a partir do conhecimento aprendido, criar e se tornar um grande propagador da arte da dança. (P1)

Para mim o ensino é uma grande tarefa, sempre desafiadora e enriquecedora porque tem sido sempre uma troca – quanto mais eu ensino, mais eu aprendo. Acredito que na vida ninguém é melhor que o outro, nós somos apenas diferentes e isso é que faz o viver ser uma experiência tão prazerosa – uma aventura. (P3)

Acredito na necessidade de trocas de conhecimento e experiências durante o processo educacional; nessa troca, o aluno traz sua própria realidade que pode ser transformada diante do conteúdo, o que cria uma via de duas mãos na qual professor e alunos criam uma nova realidade. (P2)

Essas afirmações são exemplos de desejos das professoras de taticamente desafiar estratégias políticas tradicionais ao desestabilizarem relações de poder em educação que são discutidas por Michel Foucault (1982). As performances de ensino de P1, P2 e P3 compartilham um valor pedagógico comum, construção coletiva de conhecimento, o qual é relacionado com a proposta de educação centrada no estudante.⁸ Essa abordagem também inclui outros aspectos tais como o professor que media a construção do conhecimento ao invés de ser somente um avaliador, e o professor sendo um conhecedor da disciplina que leciona assim como de pedagogia. Através da construção coletiva de conhecimento, os professores de dança integram conhecimento experiencial, social e cultural dos estudantes no processo educacional.

Vejo este tipo de código de ensino, construção coletiva de conhecimento, ser transgressivo, pois códigos de ensino convencionais são baseados na idéia que um professor de dança deveria somente transmitir informação e estudantes passivamente a recebem. Ao comunicar como elas valorizam a troca e a co-construção de conhecimento, as educadoras em dança indicam que elas podem querer integrar o conhecimento prévio, as vozes e o contexto dos educandos no processo educacional.

Ao encorajar a troca de conhecimento, as professoras de dança estão também comunicando suas crenças em desenvolver um ambiente na sala de aula/estúdio orientado por valores democráticos. Esse código pedagógico é, por sua vez, orientado por princípios de igualdade social e respeito ao outro na comunidade educacional. Talvez os educandos possam querer estender o ambiente democrático das suas disciplinas de dança para o contexto social, o que poderia vir a ser uma contribuição ímpar para a construção de uma sociedade mais democrática.

Quais são algumas das implicações de códigos pedagógicos performativos transgressivos? A definição de performance de Goffman auxilia a discutir esta questão. De acordo com o autor, “uma qualidade essencial da performance é a relação entre o

⁸ Para essa discussão, educação centrada no estudante, veja Paulo Freire, 1991, *Pedagogia da Autonomia*, e Quinn C. Vega, e Marilyn R. Tayler, 2005, “Incorporating Course Content while Fostering a More Learner-Centered Environment.”

performer e a audiência” (Carlson, 1996, p. 38). Através de performances transgressivas, professores de dança e alunos podem embarcar em um processo crítico a fim de compreender seu potencial em re-formar e recriar suas relações com o outro nas aulas de dança e no mundo de maneira geral. Relações entre educadores de dança e educandos então, de uma maneira pós-moderna, reconheceriam performadores e audiência (papéis ativos e que se misturam o tempo todo) como co-autores de diversos sentidos, conhecimentos e perspectivas geradas no processo educacional.

Fechando a Cortina: reflexões finais

Parece que pelo menos uma das participantes está usando suas próprias respostas a fim de melhor compreender e aprofundar sua consciência do que ela realmente valoriza na prática pedagógica em dança. Nessa perspectiva, o ato de responder as perguntas da entrevista pode ter se tornado uma performance reflexiva para P3:

Muito obrigada por me convidar para participar na sua pesquisa. Foi um prazer responder essas questões e ao mesmo tempo uma maravilhosa oportunidade de fazer uma reflexão sobre o propósito da minha vida profissional que é ser uma professora de dança competente. (P3)

De fato, ao responder as entrevistas, participantes podem ter colocado em prática o que Schechner (2002) identifica como performances de *fazer acreditar*. Se assim for, a meta ao responder essas questões se desdobrou em duas: Primeiro, constuir a impressão no leitor que as professoras de dança lecionam de uma maneira transgressiva, e, segundo, sustentar e reforçar a crença das próprias professoras em suas filosofias pedagógicas transgressivas.

Percebi que discursos múltiplos e conflitantes operam na prática pedagógica das professoras. Acredito que educadores em dança podem desempenhar códigos pedagógicos transgressivos mais efetivos através de uma maior consciência de suas filosofias educacionais mais profundas. Consciência da própria filosofia e da própria performance pedagógica pode ser alcançada através de auto-estudo no qual se examina minuciosamente quais códigos de ensino se está desempenhando, e quais filosofias pedagógicas (ocultas) estão sendo comunicadas através desses códigos. Essa auto-investigação pode aumentar as possibilidades de se revelar algo mais do que está sendo ensinado na aula de dança.

Ao incorporar binários socialmente construídos tais como códigos transgressivos e convencionais nas suas próprias performances pedagógicas, professoras de dança ilustram como elas desempenham suas praxes numa maneira pós-moderna. Suas performances exemplificam conceitos pós-modernos que desafiam noções de sujeitos unificados e valores consistentes. De fato, auto-contradição é uma característica de artistas contemporâneos. Ademais, trabalhos pós-modernos misturam vocabulários da mesma forma que as performances pedagógicas apresentadas aqui combinam códigos pedagógicos transgressivos e convencionais. Isso é o que identifico como *fusão saudável* em direção a uma educação em dança transformativa, a qual também acolhe pluralidade e mudança.

Acredito que um curso superior de dança tem um importante papel a desempenhar na universidade investigada e no ensino superior em geral. Essa crença é baseada na minha consideração que a dança, como uma linguagem artística dinâmica e sempre em movimento, pode ser uma forma em que se pratica o conceito de tática de Michel de Certeau. Isto é, a dança pode estimular a transgressão de códigos pedagógicos convencionais. Nesse estudo, respostas de professoras de dança ilustraram como elas percebem que *táticas* podem ser desempenhadas através de códigos transgressivos de ensino: ao também colocar em prática e desafiar valores pedagógicos que tem relação com questões de poder nas suas próprias salas de aula/estúdios.

Os dados dessa pesquisa também têm implicações para a preparação de professores e desenvolvimento profissional, assim como para políticas educacionais em Arte, particularmente em relação ao ensino da dança. Precisamos fundamentar tais políticas com resultados de pesquisas que coletam as vozes e experiências concretas de professores. Além disso, os resultados podem também oferecer a educadores em dança fundamentos para criar e desenvolver novos caminhos em construção curricular.

Mantendo um comprometimento com a experiência vivida, o conhecimento teórico-prático construído, a filosofia, valores e crenças de professores, sugiro um retorno às vozes dos educadores e dos educandos em Arte e em Dança, cujos significados estendem investigações prévias e estabelecem relações mais íntimas com possibilidades para o futuro.

Mais pesquisas são necessárias nas performances de professores universitários de dança. Esse tópico é importante para a área da Arte na educação, e da Dança em particular, considerando que as práticas de professores de dança no ensino fundamental e médio refletem aquelas dos seus professores do nível superior. Professores tendem a

ensinar da forma como eles foram ensinados. Mais importante ainda, é que o conhecimento, as perspectivas e as vozes de professores – e de alunos - de dança (de todos os níveis de ensino) precisam ser levados em consideração pelos envolvidos na elaboração de políticas educacionais em Arte. Portanto, faz-se necessário, em investigações futuras, compreender melhor as performances de professores de dança a fim de propor estratégias *táticas* para desempenhar códigos pedagógicos transgressivos que culminariam em se tornar transformativos. Isso poderia ampliar a força transformativa do ensino da dança em nível superior e, finalmente, em escolas de ensino fundamental e médio.

Referências

ADSHEAD-LANSDALE, Janet. (ed.). *Dancing Texts: Intertextuality in interpretation*. London: Dance Books, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte. Brasília: Editora do MEC, 1998.

BURT, Ramsay. Genealogy and Dance History: Foucault, Rainer, Bausch, and Keesmaeker. In LEPECKI, Andre (ed.), *Of the Presence of the Body*. Connecticut: Middletown, 2004, p. 29-44.

CARLSON, Marvin. *Performance: A critical introduction*. New York: Routledge, 1996.

DANESI, Marcel. *Of Cigarettes, High Heels, and Other Interesting Things*. New York: St. Martin's Press, 1999.

DE CERTEAU, Michel. *The Practices of Everyday Life*. California: University of California Press, 2002.

DESMOND, Jane C. (ed.). *Dancing Desires: Choreographing Sexualities on and off the stage*. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2001.

FOUCAULT, Michel. *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Traduzido por Myra Bergman Ramos, 20thed. New York: Continuum, 1993.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.

JOHNSTONE, Albert A. Languages and Non-Languages of Dance. In SHEETS-JOHNSTONE, Maxine, *Illuminating Dance: Philosophical explorations*. Lewisburg: Associated University Presses, 1984.

LEPECKI, Andre. Inscribing Dance. In LEPECKI, Andre, *Of the Presence of the Body*. Connecticut: Middletown, 2004.

MACKENDRICK, Karmen. Embodying Transgression. In LEPECKI, Andre, *Of the Presence of the Body*. Connecticut: Middletown, 2004.

MARQUES, Isabel. Perspectives of Dance in Education in Brazil. Trabalho apresentado no Regional Meeting of Experts on Art Education on Latin American and the Caribbean. Uberaba: UNESCO, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Language, Semantics and Ideology: Stating the obvious*. London: Macmillan, 1982.

SARBIN, Theodore R., KITSUSE, John I. A Prologue to Constructing the Social. In: SARBIN, Theodore R. & KITSUSE, John I., eds. *Constructing the Social*. London: Sage, 1994, cap.1, p.1-18.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: An Introduction*. New York: Routledge, 2002.

SCHUTZ, Paul A., CHAMBLESS, B. Courtney, & DECUIR, Jessica T.. Multimethods Research. In DEMARRAIS, Kathleen & LAPAN, Stephen D., *Foundations for*

Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004, p. 267-281.

SHAPIRO, Sherry. *Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign: Human Kinetics, 1998.

STINSON, Susan W. Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance. In SHAPIRO, Sherry. *Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign: Human Kinetics, 1998, p. 23-47.

STURKEN, Marita, CARTWRIGHT, Lisa. *Practices of Looking*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

VAN MANEN, Max. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Toronto: Transcontinental Printing Inc., 1997.

VEGA, Quinn C., MARILYN, R. Tayler. ra. *College Teaching*, 53 (2), Spring 2005, p. 83-86.