

Corpo, dança e educação contemporânea:

Isabel A. Marques *

Resumo: Este artigo discute algumas relações existentes entre conceitos de corpo e de dança. Alicerçado pela história da dança, desde Isadora Duncan às experiências modernas e contemporâneas (Judson Church, Bill T. Jones, Pina Bausch etc.), a autora pontua desdobramentos educacionais na área de ensino de dança decorrentes destes conceitos. Para tanto, parte de história de vida pessoal, comentando e discutindo o ensino de dança recebido desde o balé clássico às propostas de dança ditas "contemporâneas". A autora termina o artigo levantando questões sobre o corpo e a dança no mundo tecnológico e como isto pode vir a alterar e/ou contribuir com o desdobramentos de suas propostas educacionais.

Palavras-chave: dança, educação, corpo, história

Abstract: in this article the author relates different concepts of the body and the dance in society. Based on dance history, from Isadora Duncan to modern and contemporary dance (Judson Church, Bill T. Jones, Pina Bausch), she points out some developments of a pedagogy of dance that might come from these concepts. The author's standpoint is her own life story learning dance in different places and with different social and cultural backgrounds, from classical ballet to contemporary dance. The author finishes her discussion bringing up questions about the body and the dance in technological society and how this relationship might affect and/or contribute towards the development of educational proposals in the teaching of dance.

Descriptors: dance, education, body, history

Introdução

Meu encontro com a pesquisa qualitativa se deu através dos artigos e contato pessoal com a Prof^a Susan Stinson, que há muitos anos trabalha sob esta perspectiva na área de

* Professora-Doutora e Pesquisadora membro do NACE-NUPAE da ECA/USP, diretora do CALEIDOS[®], grupo de dança e educação.

dança. Aprendi com ela, principalmente, a importância de compartilhar nossas histórias, pois “sei que as forças que afetaram minha própria experiência e pensamento também [provavelmente] afetaram as experiências e pensamentos de outros professores de dança, independentemente de eles terem chegado às mesmas conclusões” (Stinson, 1998, p. 24). Acima de tudo, aprendi que minha história não é uma história individual, que “o *eu* que faz minhas próprias experiências é um *eu* formado por influências sócio-culturais” (ibid).

Seguindo as idéias de Stinson (1998), neste artigo quero compartilhar minha própria história de “estar-me tornando” uma artista-docente, atrelada às reflexões que relacionam meu corpo, a dança e a educação contemporânea. Este tema vem me fascinando e perseguindo há muitos anos, principalmente desde a época em que tomei contato, como dançarina, com a educação somática; como pesquisadora, com a história do corpo na sociedade ocidental; e como professora, desde o momento em que me deparei com a multiplicidade de corpos em minhas salas de aula.

Minha experiência no mundo da dança fez-me perceber que, tradicionalmente, dançarinos/coreógrafos/diretores têm dificuldade em manter uma distância em relação a seus corpos físicos: fomos ensinados a estar sempre, de uma maneira ou de outra, atrelados, conectados, inseparáveis deles, mesmo que com a intenção de superá-los e transcendê-los. Esta tendência desconsidera o processo intelectual para o aprendizado em dança, por considerar que o dançarino ou dançarina são simplesmente “fazedores de dança”. Muito cedo, quando tinha 14 anos de idade, já com perspectivas de ter uma carreira promissora na área de dança, fui aconselhada por minha professora a “fazer um colegial mais fraco”, para poder continuar dançando. Não faz muito tempo, ouvi de duas amigas o depoimento de que foram praticamente ostracizadas do mundo da dança por terem optado por fazer um curso de mestrado, mesmo que em dança.

Este conflito pessoal entre “falar sobre o corpo/dança” ou “viver o corpo/dança” foi “resolvido” em meu trabalho como pesquisadora, durante meu mestrado - e posteriormente doutorado -, quando aprendi tanto intelectual quanto corporalmente que podia pensar dançando e dançar pensando. Mesmo assim, anos mais tarde, surpreendi-me com a resposta de algumas de minhas alunas na UNICAMP de que minha proposta educacional para dança era muito intelectualizada e não permitia que elas “vivessem seus corpos”. Estas posturas se refletiam nos planos de estágio que desenvolviam no curso de licenciatura.

Desde então, comecei a investigar com mais assiduidade e interesse as relações entre conceitos de corpo, dança e educação. Através da análise da história da dança, tive indicativos de que estes conceitos estavam intimamente ligados. Compartilho aqui parte de meu referencial teórico desta pesquisa que se relaciona à minha própria trajetória nestas áreas do conhecimento.

O corpo instrumento

Comecei a dançar já muito pequena, com quatro anos de idade. Com sete, praticamente “obriguei” minha mãe a me colocar no balé clássico, desconhecendo, até hoje, as razões (na época) por tal fascínio. O balé clássico tomou conta de meu corpo e de minha vida por dez anos, até que, tendo ganho uma bolsa para estudar fora do Brasil, tive de “abandoná-lo”.

No Canadá, estudando em um colégio internacional, tomei contato e aprendi no meu corpo vários tipos de dança, principalmente as folclóricas, trazidas pelos alunos da Índia,

Checoslováquia, Nigéria, Indonésia, Canadá, Egito, Irlanda, Espanha e muitos outros. Este contato, no entanto, não foi suficiente para que eu realmente acreditasse que o mundo da dança não se limitava ao balé clássico: meu corpo (que inclui minha mente) ainda estava moldado somente para aceitar o balé clássico como modalidade de dança “de verdade”. Paradoxalmente, foi meu próprio corpo que me “disse”, algum tempo depois, que não queria mais o balé clássico, que minha vida havia mudado, que meus valores eram outros, que minhas buscas seguiam um rumo diferente.

Os depoimentos e memórias de Kirkland (1986) e Brady (1982) e as pesquisas de Gordon (1983) e Vincent (1989) sobre o corpo das bailarinas são exemplos desta concepção de corpo imposta pelo balé clássico e da pressão e da tortura corporal e psicológica por que são/foram obrigadas a passar milhões de mulheres para que pudessem “chegar lá”, no mundo da dança. Embora não tenha vivido nada semelhante, minha “paixão cega” pelo balé clássico, incentivada por minhas professoras, quase me levou a tornar-me a “bailarina que não tem”, tão bem captada por Chico Buarque: não tem verruga, calcinha velha, namorado, coceira, unha encardida... não tem nada que todo ser humano vivente neste mundo teria - não tem corpo vivido.

Esta visão alinha-se à concepção de corpo como instrumento da dança, como meio, “máquina” para a produção artística. O corpo nesta concepção é algo a ser controlado, dominado e aperfeiçoado segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente. É o dançarino sendo visto como “material humano”, como muitas vezes escutei, anos mais tarde, de alguns de meus colegas da universidade ao se referirem aos nossos alunos.

Percebo que esta concepção de corpo nos leva, como na análise de Bordo (1989, 1993) sobre o corpo da mulher na sociedade ocidental, à diferença entre *possuir* e *ser* um corpo, ou entre um corpo que *está comigo* e um corpo que *sou eu*. Segundo a autora, esta diferenciação é crucial para superar a tradicional dualidade entre uma “mente ativa” e um “corpo passivo” que ainda permanece no cerne dos discursos e comportamentos da sociedade ocidental¹ e que perpetua a dicotomia entre homem/mulher, cultura/natureza.

Em última instância, estaríamos falando do “corpo ideal” (Johnson, 1992), prescrito por diversos estilos de dança. Este corpo é visto como “um desenho visual específico de como o (não “meu”) corpo *deve* (não “poderia”) ser visto. Há muitos ideais, indo da boneca Barbie ao malhador de academia” (ibid, p. 88).

O processo educacional atrelado a esta concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade. O produto é o objetivo último da educação. Em geral, nesta concepção, é privilegiado o ensino de técnicas codificadas (balé clássico, dança moderna, etc.).

¹ A leitura de Bordo sobre o “corpo passivo” supõe uma conotação negativa para a passividade, conotação esta predominante na sociedade ocidental. Por outro lado, vale a pena resguardar que, no pensamento oriental, a passividade significa apenas a “não ação”, a recepção, que são elementos indissociáveis, opostos e complementares à ação, do princípio ativo, e é esta interação que permite a vida e o equilíbrio harmônico do ser.

O corpo natural

Regressando ao Brasil, ainda adolescente, logo busquei minha antiga academia para “entrar em forma” e continuar minha trajetória na dança, então sinónimo de balé clássico. O espelho já não respondia mais, achava-me horrível e desengonçada, meu corpo era outro (peso, forma, altura, flexibilidade). Nesta época, aconselhada pela orientadora de meu antigo colégio, descobri a expressão corporal, ou a dança criativa, ou o que chamam no Brasil (erroneamente) de “método Laban”. Descobri em meu corpo o que muitos chamam de “liberdade de expressão”, “soltura”, “meu movimento natural”: podia rolar, cair, expandir, gritar, tocar os outros, sentir meu sangue correr nas veias. Descobri outro tipo de prazer ao dançar, um prazer que não estava atrelado ao masoquismo dos pés sangrando dentro das sapatilhas de ponta, mas ao contato com meu corpo físico tal qual ele era e estava.

Isadora Duncan é a figura da história da dança a quem relaciono estas experiências, pois ousadamente desafiou tanto o mundo do balé clássico como a sociedade patriarcal (Duncan, 1989). Acima de tudo, Duncan prezava a liberdade e seu corpo/dança era uma maneira não somente de manifestar sua crença, mas principalmente de viver este princípio. Com Duncan, perpetua-se o discurso de que “dança é vida”, relacionando-a intimamente à natureza. O corpo, assim, como “parte da natureza” é também a expressão “natural e espontânea” do Homem, a manifestação de sua “essência”.

Existe, nesta linha de pensamento, uma relação quase que *a priori* entre o corpo, a dança e a criança, também considerada espontânea, pura e livre em sua “essência”. Os desdobramentos pedagógicos desta concepção de corpo e dança fundaram, em período posterior à morte de Duncan e por muitos artistas e educadores da época, a “dança criativa”, a “dança educativa”, no Brasil a “expressão corporal”, entre muitas outras nomenclaturas (vide Marques, 1996, 1997). Estas propostas educacionais baseavam-se na crença de que a educação não poderia “invadir” a criança e sim deveria possibilitar o desenvolvimento “natural” do “artista que está dentro de cada um” (Soucy, 1991). Em outras palavras, o processo educativo não poderia “destruir” a nossa “criança interior”. O processo, assim, torna-se bem mais importante que o produto.

O corpo socialmente construído

Não demorou muito para eu perceber que faltava algo nas modalidades “criativas” de dança. Desta vez, no entanto, não foi meu corpo que deu sinal e sim meus estudos acadêmicos na área de educação, pois já estava terminando o curso superior de Pedagogia. Como educadora, perguntava-me onde estava indo com estas experiências corporais “livres, soltas, espontâneas”, o que minha professora pretendia, como organizava suas aulas, e deparei-me com um grande vazio. Esta professora também acreditava que dançar se aprende dançando, que o intelecto bloqueia a dança. Eu já não estava tão certa disto, principalmente por causa de minha intenção e perspectivas de vir a ensinar dança no futuro. O prazer de cair, rolar, soltar o corpo começava a ficar sem sentido. Percebi que esta dança fora significativa somente para me desprender do código do balé clássico, e nada mais. Descobri que estava buscando algo mais para minha dança, algo que me conectasse com minha realidade social e cultural. Afortunadamente, tive uma professora neste período que me permitiu

investigar a causa da dança na educação em meu projeto de estágio - e foi este estágio que me levou a Londres, para cursar o Mestrado em Dança.

Os anos em Londres serviram para uma maior compreensão intelectual sobre os processos da dança, pois passava quase doze horas por dia estudando. Em todas as aulas práticas que fazia (coreologia, técnicas de Humphrey-Limón e Cunningham, improvisação e composição coreográfica), estava muito preocupada em entender mentalmente estas propostas. Apesar de ter conseguido com sucesso terminar meu mestrado, marcou-me muito a observação de minha orientadora de que eu precisava viver mais “os pés sujos e o suor do corpo” presentes no mundo da dança. Confesso que na época não entendi o que ela queria dizer com isto. Hoje interpreto esta proposta como, entre outras, uma referência a um trabalho intelectual conectado ao corpo, ou ao trabalho de dança que conhece o “corpo inteligente”.

Vejo esta proposta muito próxima da dos dançarinos norte-americanos da década de 60 que desafiaram a noção do “corpo natural” em prol de um corpo que pensasse. A famosa frase de Yvonne Rainer (in Copeland and Cohen, 1983) de que “a mente é um músculo” (“*mind is a muscle*”) é um exemplo paradigmático desta concepção de corpo. Rainer, como muitos dançarinos de sua geração nos Estados Unidos, buscava movimentos independentemente de sua graça, de seu apelo visual, da técnica requerida para executá-los. Sally Banes (1987) nos lembra, no entanto, que havia também nos trabalhos de Rainer um gosto pelo “natural”. Porém, os movimentos “naturais” para ela eram “ações não distorcidas para efeito teatral, esvaziadas de coberturas emocionais, referências literais ou tempo manipulado” (p. 17). Estes dançarinos inauguraram a época da “democracia do corpo” (Banes, 1993) - não havia restrições de forma, peso, tamanho, cor, flexibilidade etc. para poder-se trabalhar com dança. O tratamento diferenciado do corpo encontrado em muitos dos trabalhos das gerações de 60/70 nos Estados Unidos é sinal da existência de uma geração que buscava na diversidade o direito de exercer autoridade sobre si mesma, refutando padrões convencionais impostos de corpo e, simultaneamente, de arte e de sociedade.

Este grupo, a meu ver, inaugurou também uma nova época para o ensino de dança: incorporou como modalidade de dança a improvisação, os trabalhos sem fechamento, as “coreografias do instante” (como a “*contact improvisation*” de Steve Paxton). Os conteúdos para o ensino atrelados a esta concepção de corpo e de dança passam a ser a consciência corporal, os trabalhos com educação somática, as artes corporais orientais etc.

Meu regresso de Londres não foi marcado por uma “ruptura corporal” como quando voltei do Canadá. Logo assumi a dança como profissão, mas voltando-me para o ensino de dança, que, na época, chamava de “dança-educação”. Entretanto, minhas alunas da UNICAMP me fizeram perceber que, apesar das aulas de consciência corporal, de improvisação e de composição coreográfica as quais continuava fazendo e ministrando, havia uma falta de conexão entre o vivido, o percebido, o imaginado e o “intelectualizado” em/sobre meu corpo e minha dança enquanto arte, pois viviam intensamente seus corpos, priorizando a dança como modalidade artística. Esta percepção foi a mola propulsora de minha pesquisa de doutorado, entre outras, centrada no corpo, na dança e na educação contemporânea. Paradoxalmente, este foi um período em que abandonei totalmente meu corpo, passando praticamente quatro anos sem dançar, somente fazendo massagem e Lian Gong (ginástica terapêutica chinesa) a fim de evitar uma tendinite em função das horas e horas seguidas que passava em frente ao computador falando, escreven-

do, pesquisando sobre o corpo e a dança. Terminada a pesquisa de doutorado, me dei conta de minha própria contradição - minhas alunas de licenciatura queriam dançar, deixando a educação praticamente para segundo plano. Eu queria educar, mas não podia deixar meu corpo para segundo plano, pois ensinava justamente dança e já começava a perder a referência corporal com a minha arte.

Decidi formar um grupo de pesquisa na UNICAMP com ex-alunas interessadas nesta temática: a possibilidade de dançar e educar em uma única atividade, inter-relacionada, formando uma rede multifacetada de relações, como em um caleidoscópio, imagem já utilizada em minha tese de doutorado em 1997. Com nosso trabalho semanal, que foi se intensificando a cada mês, finalmente entendi em meu corpo, de outro modo, o que eram os “pés sujos” e “suor do corpo” a que tanto se referia minha orientadora de mestrado. Obviamente ela utilizara estes exemplos como metáforas e minha sensação de compreensão não tinha nada a ver com o imundo local de ensaio na universidade ou com o calor que sentia nos ensaios nos meses de verão, pois isto já havia experimentado muitas outras vezes. Entendi com este trabalho, de forma diferente, o que era “adentrar o mundo da dança” e mais uma vez percebi que não bastava ministrar ou fazer aulas para que isto acontecesse: era preciso viver no corpo a arte e a estética da dança mesmo em situação educacional.

Logo tive de enfrentar na prática meus próprios pré-conceitos em relação ao corpo que dança e ao corpo na dança. Compreendi nele que minha elaboração intelectual sobre a “democracia do corpo” sugerida pelos dançarinos de 60 não bastava para aceitar meu corpo dez anos mais velho, cheio de “vícios” dos anos sem trabalho específico de dança, com uma experiência artística que parecia extremamente longínqua (meu corpo não dava sinais de experiência). Durante quase um ano, só fui capaz de perceber e de olhar para aquilo que não conseguia fazer; para os corpos hábeis, jovens, preparados (recém saídos da universidade) de minhas ex-alunas, membros do nosso grupo; só conseguia administrar minhas frustrações por não ter o “corpo ideal” para voltar a dançar. Enfim, me dei conta realmente de como meu corpo havia sido socialmente construído pelo próprio mundo da dança e que eu ainda tinha uma certa “cabeça de bailarina” quando me relacionava com meu próprio corpo. Felizmente, isto não acontecia quando trabalhava com os corpos dos outros - o que me fez perceber que estes conceitos poderiam ser transformados.

Estava, assim, diante de uma concepção de corpo que se alinha a de muitos dançarinos que vêm trabalhando desde a década de 80: hoje já podemos reconhecer que o corpo é socialmente construído, pois “o corpo humano é nele mesmo uma entidade política inscrita, sendo sua fisiologia e morfologia formados por histórias e práticas de constrição e controle” (Bordo, 1993, p. 21). Com isto, nosso corpo é a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social etc.

Tomo como exemplo paradigmático desta concepção o trabalho de Pina Bausch, coreógrafa alemã, com sua famosa frase de que não está preocupada com “como as pessoas se movem mas sim com o que move as pessoas”. Lembro-me também de Bill T. Jones, dançarino e coreógrafo norte-americano, que desafiou o mundo da dança tratando em seus trabalhos de temas como a AIDS e o homossexualismo. Estes dançarinos, embora com concepções estéticas bastante distintas, fazem parte de um grupo de dançarinos-coreógrafos que reincorporam a importância da narrativa, valorizam o trabalho com a auto-biografia, com a situação política, o multiculturalismo, as sub-culturas (Banes, 1994).

Na área de ensino de dança, o reconhecimento de um corpo socialmente construído tem nos levado a elaborar propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, que não desconsiderem a técnica, mas que ao mesmo tempo não abandonem o processo criativo e que, enfim, trabalhem com a expressão pessoal como uma expressão de um corpo sócio-político-cultural. Estamos buscando um ensino de dança que trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade. Esta pedagogia tem sido nomeada uma pedagogia crítica e feminista para o ensino de dança (Stinson, 1995; Shapiro, 1998, Marques, 1996, entre outros).

Múltiplos corpos

Meu contato com a dança no último ano me reconectou de maneira diferenciada com o público leigo com que trabalhamos em nossos projetos com CALEIDOS® grupo de Dança e Educação²: Professores, alunos e alunas, psicólogos, médicos, assistentes sociais, entre outros, com múltiplos corpos e corpos múltiplos (idades, formas, gêneros, raças, etnias etc.). Senti - e não intelectualizei - em mim mesma a provável dificuldade, receio, bloqueios, pensamentos negativos e depreciativos em relação a si mesmos que estas pessoas com que trabalhamos poderiam estar sentindo ao “caírem na dança” em função de nossa estrutura social em relação ao corpo. Esta “volta ao meu corpo” permitiu-me elaborar ainda mais minhas propostas artístico-educativas, cada vez mais centradas no corpo e em suas relações com a sociedade contemporânea.

Em meu trabalho de pesquisa atual, percebi que não posso mais ignorar a presença e os efeitos das novas tecnologias em relação ao corpo e, conseqüentemente, à dança. Noto que, além deste corpo físico com que tanto me preocupo, hoje temos a possibilidade de viver nossos corpos de maneiras múltiplas.

Não sei se por oposição ao possível “desaparecimento do corpo” temido por muitos por causa das novas tecnologias (ex: os relacionamentos virtuais, as teleconferências etc.), ou até mesmo por causa da vivência corporal que temos diante de computadores, realidades virtuais, mesas de operação (ex: aumentar os limites e as capacidades de nosso corpo físico), creio que nunca foi dada tanta atenção ao corpo no sentido de produzir imagens e esculturas corporais. Esta tendência, também presente na dança, pode ser identificada como uma tendência mundial da “cultura do corpo”, das décadas de 80 e 90 (Bordo, 1993, 1989; Shilling, 1993; Johnson, 1993 entre outros). Nestas décadas, o corpo passou a ser um objeto de exibição e consumo, um campo de batalha contra a doença, a idade e a gordura. Mais do que nunca, a identidade pessoal está vinculada ao corpo. Ao mesmo tempo, “... eles [nossos corpos] tornaram-se produtos alienados, textos de nosso fazer criativo do qual mantemos um estranho e irônico distanciamento” (Bordo, 1993, p. 288).

Se por um lado existe hoje a possibilidade de um trabalho mais consciente com nosso corpo físico na dança, por outro, gerações de dançarinos da década de 90 voltam a

² O grupo vem trabalhando em diversas cidades do Estado de São Paulo com formação contínua de professores, com crianças e público leigo em geral através de dois projetos: “Projeto Dança-Escola” e “Caia na Dança”.

martirizar-se nas barras, nos ginásios esportivos, nas salas de musculação, em busca de habilidades corporais, de virtuosismo, de “corpos ideais”. Temos programas universitários de dança em várias partes do mundo estão hoje estabelecendo padrões de excelência corporal nos quais alunos e alunas encontram-se totalmente envolvidos pela nova onda cultural do espetáculo espetacular, do domínio e da perfeição técnicos (Van Dyke, 1992). Nestes programas, “procedimentos de treinamento exageram a importância dos aspectos técnicos da dança deixando de lado os impulsos filosóficos, ideológicos e até mesmo estéticos” (p. 96). Encontrei a mesma predisposição entre muitos alunos do Curso de Dança da UNICAMP.

Este distanciamento do corpo físico tem-se dado também em função das influências das mídias tecnológicas que nos dias de hoje colocam em questão a própria corporeidade e os significados do corpo através de um esfacelamento das fronteiras físicas e limites intelectuais que antes o corpo representava para o ser humano (Shilling, 1993). Assim, o corpo virtualizado apresenta desafios tanto para o mundo da dança quanto de seu ensino. Se, com Pierre Lévy (1996), considerarmos que o virtual se opõe ao atual, e não ao real, perceberemos que “a virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade” (p.18). Desta forma, a possibilidade de vivermos nossos corpos virtualmente, ao contrário de muitos argumentos, somente estaria ampliando nossas experiências, pois “cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso hiper corpo híbrido e mundializado” (*ibid.*, p.31).

Com esta concepção de corpo, seria o papel da dança/do ensino de dança no mundo contemporâneo, como tenho ouvido, o de tentar “resgatar” o suposto corpo “natural”, as emoções a ele “inerentes”, na tentativa de “salvar” o ser humano “ameaçado” de destruição pelas máquinas? Esta visão de dança e de ensino, bastante saudosista, pode ser falaciosa, pois defende também a crença no essencialismo que por séculos acreditou no sujeito universal em detrimento da diversidade. Ou seja, o argumento de que o “resgate” do corpo/movimento natural também estaria “resgatando” a expressão individual nem sempre é consistente. Por outro lado, há também a alternativa de nos esquecermos e de abandonarmos nosso corpo físico, de trabalharmos somente com a videodança, a realidade virtual, os computadores, o que alteraria radicalmente o conceito de dança com que o mundo ocidental vem trabalhando nos últimos séculos.

Acredito que nosso desafio, hoje, esteja centrado justamente na possibilidade de convivência entre os nossos corpos físicos e virtuais. Temos que reconhecer e de aceitar este corpo fragmentado, mundializado, sem limites, desenraizado e disperso trazido pelas novas tecnologias (Lévy, 1996), percebendo o quanto esta relação está também transformando nossos corpos físicos. O desafio para a educação é fazer com que as experiências virtuais não acabem com o corpo físico, mas sim ampliem suas possibilidades de performance, expressão, comunicação, percepção, criatividade, sensação etc., através das experiências hoje possíveis através das máquinas (ex: a levitação, a ubiquidade, as viagens, o movimento sem movimento, os implantes, transplantes, etc.).

Enfim, acredito que os processos educacionais hoje devam dar mais ênfase e incentivo à formação de uma rede de relações multifacetadas que trabalhe a intersecção entre os mundos vividos, percebidos e imaginados dos alunos e alunas e suas conexões como os processos criativos e interpretativos da dança, formando, assim, uma imensa rede de saberes (Marques, 1996).

Referências bibliográficas

- Banes, S. (1987). *Terpsichore in sneakers*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Banes, S. (1993). *Democracy's body: Judson Dance Theater, 1962-1964*. Durham: Duke University Press.
- Banes, S. (1994). *Writing dancing in the age of postmodernism*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Bordo, S. (1989). The body and the reproduction of femininity: A feminist appropriation of Foucault. In: A. Jaggar and S. Bordo (Eds.). *Gender/body/knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing*. Londres: Rutgers University Press, pp. 13-33.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight*. Berkley: University of California Press.
- Brady, J. (1982). *The unmaking of a dancer: An unconventional life*. Nova York: Harper & Row.
- Duncan, I. (1989). *Minha Vida*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Gordon, S. (1983). *Off balance: The real world of ballet*. Nova York: Pantheon Books.
- Johnson, D. (1983). *Body: Recovering our sensual wisdom*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Kirkland, G. with Lawrence, G. (1986). *Dancing on my grave*. Nova York: Doubleday.
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual?* São Paulo: Editora 94.
- Marques, I. (1996). *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marques, I. (1997). A dança criativa e o mito da criança feliz, *Revista Mineira de Educação Física* 5(1), 28-39.
- Rainer, I. (1966). A quasi survey of some "minimalist" tendencies in the quantitatively minimal dance activity midst the plethora, or an analysis of Trio A. In: R. Copeland and . Cohen (eds.) (1983). *What's dance?* Oxford: Oxford University Press, pp. 325-332.
- Shapiro, S. (1998). Towards transformative teachers: critical and feminist perspectives in dance education. In: S. Shapiro (ed). *Dance, power and difference*. Champaign: Human Kinetics, pp. 7-21.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. New York: Sage Publications.
- Soucy, D. (1991). Anotações de aula proferida durante o curso de extensão "Diferentes Teorias sobre Arte-Educação", promovido pelo Museu de Arte Contemporânea da USP, de 12 a 15 de maio de 1991.
- Stinson, S. (1995). Uma pedagogia feminista para dança da criança, *Pró-posições* Vol. 6,3 (18), 77-89.
- Stinson, S. (1998). Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In: S. Shapiro (ed). *Dance, power and difference*. Champaign: Human Kinetics, pp. 23-47.
- Trivinho, E. (1994). Tendências do ano 2000. *Atrator Estranho*. 8.
- Van Dyke, J. (1992). *Modern Dance in a post modern world*. Reston: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Vincent, L. M. (1989). *Competing with the Sylph: The quest for the perfect dance body*. New Jersey: Dance Horizons.