

# REVISITANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA DANÇA NO CONTEXTO

## *Revisiting the Context-Based Dance Education Pedagogical Proposal*

Isabel MARQUES

*Instituto Caleidos, Brasil*

Correo-e: caleidos2@gmail.com

Recibido: 25 de octubre de 2022

Envío a informantes: 19 de noviembre de 2022

Aceptación definitiva: 15 de diciembre de 2022

**RESUMO:** Este artigo revisita a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto criada e desenvolvida pela Dra. Isabel Marques nos anos 1990. Partindo de contextualização sobre o ensino de dança no Brasil, seu país natal, a autora nos leva a percorrer novos caminhos que relacionam o ensino de dança aos atuais contextos sociopolítico-culturais: a pós pandemia, o hiperconsumo, as novas tecnologias e o avanço neoliberal. Com base nos estudos de Paulo Freire, educador brasileiro, esse artigo discute perspectivas para o ensino de dança dentro de uma abordagem crítica, entendendo, como o autor, que a educação é uma forma de pronunciar o mundo. Para essa discussão, a autora traz as contribuições de Byung-Chul Han, Gilles Lipovetsky, Ailton Krenak e Boaventura de Sousa Santos, entre outros, no sentido de decolonizar o ensino de dança e trazer propostas para reflexão sobre a dança nas escolas públicas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** dança; educação; contexto; escola; sociedade.

**ABSTRACT:** This article revisits the Context-based Dance Education Pedagogical Proposal created and developed by Dr. Isabel Marques in the 1990s. Starting from the contextualization of dance teaching in Brazil, her native country, the author takes us to new paths that relate dance teaching to current sociopolitical-cultural contexts: the post-pandemic, hyperconsumption, new technologies and the neoliberal advance. Based on the studies of Paulo Freire, a Brazilian educator, this article discusses perspectives for dance teaching within a critical approach, understanding education, such as the author, as a way of pronouncing the world. For this discussion, the author brings the contribu-

tions of Byung-Chul Han, Gilles Lipovetsky, Ailton Krenak and Boaventura de Sousa Santos, among others, to decolonize dance teaching and bring proposals for reflection on dance in Brazilian public schools.

Key words: dance; education; context; school; society.

RESUMEN: Este artículo retoma la Propuesta Pedagógica de la Danza en Contexto creada y desarrollada por el Dr. Isabel Marques en la década de 1990. A partir de una contextualización de la enseñanza de la danza en Brasil, su país natal, la autora nos lleva por nuevos caminos que relacionan la enseñanza de la danza con los contextos sociopolíticos y culturales actuales: la pospandemia, el hiperconsumo, las nuevas tecnologías y el avance del neoliberalismo. Con base en los estudios de Paulo Freire, educador brasileño, este artículo discute perspectivas para la enseñanza de la danza desde un enfoque crítico, entendiendo, como el autor, que la educación es una forma de pronunciar el mundo. Para esta discusión, el autor trae las contribuciones de Byung-Chul Han, Gilles Lipovetsky, Ailton Krenak y Boaventura de Sousa Santos, entre otros, en el sentido de descolonizar la enseñanza de la danza y traer propuestas de reflexión sobre la danza en las escuelas públicas brasileñas.

PALABRAS CLAVE: danza; educación; contexto; escuela; sociedad.

## 1. Introdução: a dança no contexto

**P**ROPONHO-ME AQUI, dentro dos limites que um artigo permite, a revisitar a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*. A construção dessa proposta iniciou-se com a defesa de minha pesquisa de Mestrado no Laban Centre, em Londres, no final da década de 1980 e tomou corpo quando tive o privilégio de contribuir como assessora de Dança da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) na gestão de Paulo Freire/Luiza Erundina (1989-1993). Nos anos 1990, a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* foi sistematizada em minha pesquisa de doutoramento pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo<sup>1</sup>.

Quando comecei a desenvolver essa proposta, a dança não compunha oficialmente o currículo do município de São Paulo, e tampouco do país; a rede pública de ensino praticamente desconhecia a Abordagem Triangular desenvolvida Ana Mae Barbosa e o trabalho de Paulo Freire estava pela primeira vez sendo implantado na totalidade das escolas da cidade<sup>2</sup>. Foi nesse momento histórico pós ditadura militar que a dança passou a ser obrigatória nas escolas do município de São Paulo (São Paulo, SME, 1991ab), e, já no final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC, 1997), em todas as escolas de ensino básico do Brasil.

Resumidamente, a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* foi criada com o propósito de estabelecer diálogos e relações significativas entre o ensino de dança nas escolas e as questões sociais contemporâneas. Inicialmente motivada e provocada pelo aporte teórico dos pensadores e educadores Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rudolf

<sup>1</sup> Essa pesquisa foi posteriormente publicada em livro MARQUES (1999). Hoje em sua 6.ª edição.

<sup>2</sup> Essa implantação da dança nas escolas da cidade de São Paulo deu-se por meio do 'Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador', desenvolvido por uma equipe multidisciplinar que agregou pesquisadores das universidades, professores da rede pública e comunidades escolares. Para saber mais sobre o projeto vide São Paulo, SME (1991ab).

Laban, Susan Stinson e Jean François Lyotard, essa proposta tem sido desenvolvida no sentido de lançar pontes entre o ensino de dança e as infinitas redes de relações sociopolítico-culturais que nos movem na busca de uma sociedade mais ética e mais justa.

A *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* fundamenta-se na premissa de que os contextos em que vivem os estudantes devem ser o foco principal das ações artístico/pedagógicas nas escolas: proponho que as aulas de dança sejam elaboradas a partir das realidades vividas, percebidas e imaginadas pelos estudantes e que programas e currículos sejam construídos na perspectiva de criar redes de relações com essas realidades. Portanto, o conhecimento em dança, de acordo com essa proposta, se organiza a partir de e no diálogo com as pautas sociais, políticas e culturais que constituem o universo das relações interpessoais.

Nos trinta anos que nos separam das primeiras formulações da *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*, novas situações e demandas se apresentaram no âmbito do ensino de dança nas escolas brasileiras. Nos últimos anos, no Brasil e no mundo, outras pautas sociopolítico-culturais têm-se adensado, ampliando definitivamente aquilo que havia definido no passado como «contextos dos estudantes». As lutas e causas identitárias das comunidades negras, indígenas e LGBTQIAP+, o crescimento das mediações tecnológicas e o avanço do empreendedorismo neoliberal sobre a educação têm apontado a necessidade de novas práticas artísticas e pedagógicas.

Para que processos de ensino e aprendizagem em dança continuem fazendo sentido para os estudantes, as pautas acima mencionadas precisam ser incluídas, problematizadas e ressignificadas nos contextos escolares. Portanto, confere-nos perguntar e discutir como o ensino de dança se insere nessas novas redes de relações que ampliam e diversificam aquelas discutidas nas décadas de 1980-90.

Apesar das novas redes de relações sociopolítico-culturais criadas nos anos 2000, alguns princípios muito caros ao educador brasileiro Paulo Freire (1983ab) mantiveram-se como pilas de sustentação das práticas da «dança no contexto»: a educação como ato político, pronúncia do mundo e prática da liberdade. É em torno desses princípios que me proponho neste artigo a visitar a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*.

## 2. A dança no currículo escolar

Foi publicada nesta quarta-feira (3) a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professor/aes/as para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

*Fonte: Agência Senado*

No Brasil dos anos 1990, a introdução do ensino de dança nos currículos da educação básica enfrentava dois grandes entraves diretos: a legislação vigente e a formação de professores/as de dança. Minha pesquisa de doutoramento (Marques, 1996) apontava na época um grande avanço na legislação no que dizia respeito à arte no currículo escolar, antes *atividade* (Lei 5692/1971), então elevada ao posto de *disciplina*

*obrigatória* na educação básica (Lei 9394/1996). Levantava e discutia também a escassez de professores/as licenciados em Dança que pudessem qualificar os processos de ensino e aprendizagem nessa área do conhecimento (Marques, 1996, 1999).

Hoje em dia essa situação já é bem distinta. A legislação garante a dança como área de conhecimento independente nas escolas (Lei 13.278/2016), não atrelada à Educação Física ou ao currículo genérico de Arte. Do mesmo modo, o número de Cursos Superiores em Dança cujo foco é a formação específica de professores/as cresceu de forma significativa: entre públicos e privados, já passam de trinta e quatro cursos, sendo que no ano de 1996 eram apenas seis (Carvalho, 2019).

Esses números por si só demonstram uma mudança substancial no quadro das políticas públicas para o ensino de dança na educação básica no Brasil e apontam para uma situação bem mais otimista em se tratando da dança como componente curricular. Do imperativo que se colocava na década de 1990 de incluir, introduzir e implementar a dança nos currículos escolares, passamos hoje a uma necessidade de refletir sobre os processos de organização desse conhecimento nas instituições de ensino. Aparentemente, já estamos convencidos da importância da inclusão da dança no currículo, mas que caminhos trilhar?

Os cinco anos previstos em Lei para implantação de programas, conforme a epígrafe, já estão em sua fase final. Avançamos em relação à presença da dança no currículo, sem dúvida nenhuma, mas vale retomar que

[...] repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo este sistema de valores e ideais concebidos desde o século XVIII que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental. (Marques, 1999, p. 48)

A proposta que se colocava nos anos 1990 era a de formular possibilidades de ensino de dança que não estivesse limitado às prerrogativas e modelos das instituições escolares com bases europeias e/ou norte-americanas – portanto patriarcais, capitalistas e colonialistas. Em vez de ser enquadrada pelo sistema escolar, sonhei que a dança/arte poderia – teria o potencial de – transformar a própria escola e, com isso, contribuir com a construção de uma nova configuração social, mais ética e mais democrática (Marques, 1999). Para mim, naquela época,

[...] uma abordagem/pensamento de ensino que ‘respeitasse’ a organização interna em processos artísticos abertos indeterminados estaria questionando e colocando em xeque todo um sistema de valores arraigados a uma pedagogia ‘iluminista’ há séculos em vigor. (Marques, 1999, p. 52)

No entanto, historicamente, escolarizar a dança foi o caminho mais curto para que essa área de conhecimento coubesse nas instituições escolares cujas práticas se apoiavam em metanarrativas iluministas para «encontrar solos comuns a todos, de maneira total e consensual, sobre os quais se pudesse construir e edificar valores, ideias e comportamentos universais» (Marques, 1999, p. 49). Preocupava-me na época a ideia de que, para pertencer ao universo escolar, a dança teria de operar pautada pelo conhecimento linear, proposicional, dual, intelectual da didática ocidental tradicional que se enraíza no pensamento iluminista.

Desse modo, a dança, para que fosse aceita nos currículos escolares, não raramente dança foi destituída de seu caráter indeterminado, imprevisível, não linear, aberto e intuitivo. Mais além, levantei hipótese de que «a escola frequentemente [representava] uma camisa de força para a arte [dança] a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se [convertiam] exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano» (Marques, 1999, p. 45).

Pergunto-me até que ponto logramos, nesses últimos vinte anos, modificar de fato essa herança iluminista universalizante de nosso sistema escolar e de nossas propostas para o ensino de dança?

### 2.1. *Pronunciar o mundo*

A constatação de que as metanarrativas iluministas sobre a escola «[representavam] e [generalizavam] um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico, imposto como verdade *única* e comum a *todos* os seres humanos» (Marques, 1999, p. 51) – ênfase da autora, colocou-se claramente, há vinte anos, como uma *denúncia*. Estava posto um alerta, ou uma forma de levar a conhecimento algo que estava velado. À época, estava em jogo a discussão de que, ao universalizar concepções, conceitos e práticas de ensino e aprendizagem da dança, estávamos claramente incidindo e reforçando uma rede de privilégios hegemônicos.

Hoje, pergunto-me como seriam propostas para o ensino de dança que pudessem abrir espaços para aqueles e aquelas não privilegiadas e que durante séculos se quer foram oficialmente nomeados pela educação formal. Onde estão, como dançam, que vozes emitem, que afetos enredam, que sonhos têm as mulheres, negros, crianças, idosos, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIAP+ em nosso sistema escolar? E nas aulas de dança?

Já temos maior clareza hoje de que não basta denunciarmos a universalização das formas do saber demarcada pela supremacia da razão patriarcal, colonialista e capitalista, crença esta que vem há décadas aprisionando a arte e seu ensino nas «grades curriculares». Urge repensarmos as salas de aula de dança como lugares que desconstruam privilégios e atuem explicitamente dentro de uma perspectiva antissexista, antirracista, não heteronormativa e com bases não capitalistas.

É urgente trazeremos à superfície propostas que forjem tempos e espaços diferenciados para que vozes e corpos de grupos não hegemônicos tenham nos currículos práticas que possam ir além da simples denúncia. Diante das demandas e lutas atuais, é no mínimo contundente que grupos não hegemônicos estejam diretamente envolvidos na construção de currículos para a dança, trazendo outras formas de *pronunciar* o mundo.

A pronúncia do mundo, para Paulo Freire (1983), é uma das funções da educação. Ao afirmar que «a educação é o encontro dos homens [pessoas] para a pronúncia do mundo» (1983, p. 79), o autor reforça a ideia de que a pronúncia do mundo é eminentemente relacional – e o universo das relações, afirma, é plural, dialógico, participante e criativo e, por isso mesmo, transformador (Freire, 1982). Ademais,

[...] é primordialmente no universo das relações que são construídos e constituídos os múltiplos sentidos que internalizamos e compartilhamos que revestem de sentidos

nossa existência nos entrelaçamentos das redes sociais [...] as relações proporcionam aprofundamento, ampliação e crítica do conhecimento. (Marques 2010, pp. 134-135)

## 2.2. *Repertórios da resistência e da existência*

Por trás de uma pronúncia plural/relacional de mundo, sem privilégios ou formação de guetos, encontra-se uma questão ética crucial para os tempos atuais: «como vivemos juntos?» (Yeatman, 1994, p. 120 em Marques, 1999, p. 89). Decorrente dessa questão, coloca-se também uma questão de cunho curricular: que danças são essas que visibilizam e se posicionam politicamente contra a desigualdade e a favor da justiça social ao mesmo tempo que vislumbram o estabelecimento de um coletivo que não seja a somatória de indivíduos?

Uma das respostas que tenho visto e encontrado como maior assertividade nas escolas em inúmeras cidades do Brasil, e que não pautava minhas discussões e práticas da década de 1990 com tanta potência, é a revitalização de repertórios de dança. Estes repertórios enraízam e corporeificam ancestralidades, visibilizam identidades de gênero, denunciam violências e redimensionam as lutas milenares de grupos e povos oprimidos. As resistências e lutas do povo negro, das mulheres, dos povos originários, assim como LGBTQIAP+ estão (re)encontrando repertórios de danças que os tornem visíveis, fortalecidos e pessoas de direitos diante das arbitrariedades sociais – são resistências e existências que com-vivem entre a escola e o mundo da dança.

Volto aqui à uma questão central posta na década de 1990 a respeito do ensino de repertórios e técnicas codificadas, principalmente em ambiente escolar. A meu ver, as danças codificadas dificilmente poderiam ser descoladas de um conjunto de valores e crenças que constituem as escolhas corporais e de movimento desses dançares. Ou seja, enfatizava que códigos de dança historicamente construídos também ensinariam histórias nem sempre desejadas ou desejáveis. Em função dessa linha de pensamento, enfatizei a importância da presença de processos de criação em detrimento de técnicas codificadas e repertórios prontos nos currículos escolares.

Essa ênfase na importância dos processos de criação se dava em função de discussões sobre a hegemonia da dança europeia sobre as pedagogias da dança no Brasil. Essa hegemonia, pautada pelo imaginário social e por práticas efetivas de ensino de dança, traziam o balé como base necessária para qualificar tecnicamente qualquer pessoa a dançar todas as danças. Sobretudo, afirmava na época que «o ensino do balé clássico como *base* [trazia] consigo resquícios de marcas, valores e significados de uma cultura do século XVIII que [acabavam] sendo incorporados pelo mundo da dança em pleno final do século XX» (Marques, 1999, p. 68) – ênfase da autora.

Essa crença provinha e ao mesmo tempo reforçava a máxima iluminista universalizante do dito bem comum, tendo que «o ensino do balé clássico [acabava] representando [...] um ideal fortemente enraizado de ensino, de corpo, de mulher, e de Arte que [permeava] o pensamento educacional na área de dança no Ocidente desde o século XVIII» (Marques, 1999, p. 68). Mesmo quando não era efetivamente ensinado nas escolas, o balé fazia parte do tecido de concepções, ideários e práticas curriculares. Era isso que queríamos, desejávamos, sonhávamos?

A ideia de que o balé poderia ser trabalhado como uma «dança étnica» (Kealinohomoku, 1983), ou seja, mais uma entre as diversas e diferentes danças a serem

ensinadas e aprendidas, resolveu parcialmente a questão das hegemonias e jogos de poder que atravessam o ensino dessa técnica. Deixou, no entanto, a cargo dos professores/as decidirem quando, onde e com quem seria interessante o aprendizado desse repertório/técnica. Nem sempre esses processos de ensino levam em conta, problematizam e refletem sobre as raízes e origens do balé, seus valores, crenças e imaginários imbricados às propostas corporais desse dançar, perpetuando ocultamente um mesmo sistema de valores, crenças e ideias.

Trago essa digressão para discutirmos, mesmo que de forma não exaustiva, outro lado dessa tessitura político social atrelada os processos de ensino e aprendizagem de repertórios nas escolas. Não mais ligados a grupos hegemônicos, mas sim a grupos historicamente silenciados, o ensino de repertórios reencontra em situações educacionais lugares de reconhecimento, visibilidade, força e empoderamento. Os movimentos e lutas que chamo aqui genericamente de identitárias, se pensadas em termos repertórios de dança, estão se apresentando como um antídoto múltiplo contra técnicas e repertórios universalizantes.

O argumento de fundo contra o balé como base situava-se no que esse código em si carregava em termos de valores e crenças que deveriam ser questionados enquanto «solo comum» a todos/as. Poderíamos nos dias de hoje pensar ao revés: em vez de nos prendermos a códigos colonizadores, podemos nos servir também de repertórios que nos trazem outros valores, crenças, outros modos de vida e morte que não os hegemônicos. Mas, seria isso o suficiente?

Muitas vezes, na minha experiência, esses repertórios de suma importância são literalmente repassados pontualmente no ambiente escolar sem que se tome o devido cuidado pedagógico, pois trilham metodologias de ensino muitas vezes, acredito, avessas aos processos políticos que esses repertórios engendram.

Cria-se um impasse: até que ponto esses repertórios identitários realmente podem ser realizados em seu potencial de pronúncia e transformação a partir de propostas pedagógicas hegemônicas? Quando aprendidos a partir de práticas pedagógicas tradicionalmente herdadas da Europa e dos Estados Unidos – organização espacial em filas, linhas, diagonais, «quem sabe mais» à frente, cópia reprodutora de modelos, contagem métrica, impossibilidade de pergunta etc. – estariam esses repertórios, tão caros às lutas dos grupos não privilegiados, propiciando pronúncias de mundo?

### 2.3. *A coreologia de Rudolf Laban*

Parafraseando Freire, propus que leituras da dança são também leituras de mundo e que essas leituras – que compreendem fazeres e contextualizações históricas – poderiam trazer aos processos criativos e interpretativos (repertórios) de dança outras nuances, sabores, escutas e visões a respeito das danças que atravessam nossos corpos. Resumidamente, leituras diversas da dança teriam o potencial de descortinar formas compreender, desvelar, problematizar e eventualmente transformar contextos em que nossas danças estão situadas (Marques, 2010). Esse tema será tratado ao longo desse artigo.

Os referenciais de leitura da dança historicamente construídos e que nos são hoje apresentados e possíveis no mundo ocidental são os referenciais da Coreologia de Rudolf Laban. Resumidamente, Laban sistematizou princípios de organização do

movimento humano vislumbrando a arte da dança. Situa-se aí uma segunda discussão/denúncia que julguei necessária na década de 1990 sobre a hegemonia da dança europeia sobre formas de ensinar e aprender dança na contemporaneidade brasileira.

Os princípios de Laban, datados da primeira metade do século xx, quando compreendidos como instrumentais de leituras da dança, podem incidir na mesma questão, anteriormente discutida, em relação ao balé: a estrutura e sistematização da dança descrita e idealizada por ele são circunscritas a tempos e espaços e, por se pretenderem universais, são também universalizantes do ponto de vista patriarcal e colonizador/eurocêntrico (Marques, 1999). Hoje, ousou também dizer que são heteronormativos.

Além disso, o trabalho de Laban, não raramente, ainda é, em pleno século XXI, entendido como sinônimo genérico de «dança criativa» que por sua vez é tida como «modalidade» de dança na educação para todos os corpos, tempos e espaços, sendo portanto, uma proposta universal. Confusões conceituais à parte, pois já foram discutidas em outros textos, resta-nos reafirmar que o trabalho de Rudolf Laban

[...] poderia ser entendido [...] como *uma* das múltiplas vozes do mundo da dança e da educação. Portanto, não representaria *A base fundadora* dos princípios educacionais para a dança criativa da criança e do adolescente, mas uma *possibilidade* de desenvolver trabalhos e análise de dança que sejam também educacionais. (Marques, 1999, p. 89) (ênfase da autora)

No entanto, bastaria esse adendo, ou seja, relativizar pontos de vista e propostas pedagógicas para que não sejam universais e universalizantes, reconhecendo seus «lugares de fala» – para continuarmos usando esses referenciais? Ou, na luta pelas liberdades e ações políticas que se encontram entrelaçadas a propostas de ensino de dança a favor da diversidade, seriam necessárias outras formas de ensinar e aprender que (re)nasçam daqueles e daquelas que pertencem aos grupos não hegemônicos?

Ainda, seria importante perguntar se há de fato outras vias de educação dentro desse sistema patriarcal, colonial e capitalista que, justamente, gerou as formas de ensinar que conhecemos no mundo ocidental. Fico por enquanto com a indagação – entendendo-a em forma de pergunta – do curador e escritor norte-americano Nato Thompson, citando Adorno e Horkheimer: «Uma vez que as pessoas aceitaram um mundo cultural produzido pelo capital [...] seria bastante difícil fazê-los reagir contra ele» (Thompson, 2015, p. 10).

#### 2.4. O conservadorismo por trás das telas

Diante do crescimento e da consolidação das mediações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem em dança impulsionadas pela Pandemia da COVID-19, encontramos-nos hoje frente a frente com a necessidade de pontuarmos, ainda que de forma não exaustiva, algumas questões ligadas à educação remota na área de ensino de dança.

Grosso modo, as possibilidades que as tecnologias nos apresentaram para estabelecimento de uma nova comunicação também pautaram a maneira com que ensinamos e aprendemos dança por trás das telas. Paradoxalmente, nos primeiros meses da Pandemia da COVID-19, cumpliciamos processos de ensino pela internet que, a

partir de um meio extremamente «contemporâneo», reproduziam práticas pedagógicas centenárias. Instaurou-se nas redes sociais a educação bancária (Freire, 1983) em seu esplendor, mas fantasiada de «inovação, novidade e novas oportunidades».

Em uma análise empírica inicial, podemos dizer que as aulas remotas comparilhadas nas redes sociais e nas plataformas de ensino trouxeram de volta a supremacia da visão aos processos de ensino e aprendizagem da dança. Diante das telas, por razões óbvias, ver e ser visto tornou-se mais crucial no espectro pedagógico do que escutar, sentir ou tocar.

De certo modo, voltamos à maneira tradicional e convencional – e até mesmo conservadora – de ensinar dança: ver e ser visto para copiar, sendo a cópia bem-feita sinônimo de aprendizagem. Não que isso seja de todo condenável, mas seria bom estarmos atentos a tudo que subjaz a essa forma de ensinar e aprender dança, principalmente no que se refere às práticas iluministas universalizantes discutidas anteriormente.

O pesquisador português Boaventura de Sousa Santos (2019) nos lembra que a visão sem reciprocidade, no mundo ocidental capitalista, patriarcal e colonialista, estaria no topo da hierarquia dos sentidos por ter sido associada à cognição, ou seja, à mente, a uma razão preponderante e, digo eu, supostamente melhor. Mais adiante, o autor coloca que a supremacia da visão excluiu e relegou a segundo escalão os outros sentidos, instituindo uma escala de valores que privilegia, obviamente, o poder hegemônico. Diante do imperativo das telas, essa hierarquia dos sentidos fica ainda mais evidente, reforçando valores e conceitos de corpo e dança até certo ponto já superados teoricamente no universo do ensino de dança.

A supremacia da visão na cultura ocidental também é tema de estudos da pesquisadora feminista nigeriana Oyèrónké' Oyěwùmí (2002) colocando que

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao «ver». (p. 3)

A autora nos alerta para o fato de que o olhar, no mundo ocidental, é um convite para diferenciar, sobretudo diferenciar corpos. O problema, vejo, é que a diferença, diz a autora, é geralmente expressa como degeneração, o que consagra hierarquias e define relações de poder que distanciam pessoas. Não é preciso comentar sobre as consequências nefastas para a sociedade de aulas de dança cujo foco de aprendizagem se reduz à visão – tal qual em inúmeras propostas de ensino remoto.

A visão – que nos traz uma referência externa – como única e mais importante forma de ensinar e aprender dança já havia, no entanto, de certa forma sido posta de escanteio pelo movimento da Educação Somática das décadas de 1980/90. A expressão Educação Somática foi cunhada por Thomas Hanna, filósofo norte-americano que propunha um olhar/sentir para dentro de si nas práticas corporais. Esse movimento, quando incorporado às aulas de dança, garantiu às mesmas um maior cuidado com o corpo, e, principalmente, trouxe propostas de estabelecer experiências corporais que tivessem a primeira pessoa como referência, um corpo percebido a partir de si mesmo, «de dentro para fora» (Green, 2001, entre outros).

A incorporação da Educação Somática em Cursos de Superiores de Dança foi sem dúvida uma quebra importante de paradigmas para o ensino de dança no Brasil

e no mundo. Trouxe não somente uma nova abordagem de ensino, mas entendo que também outras formas de compreensão do conhecimento em dança. Não é à toa que pesquisadoras feministas abarcaram a Educação Somática como um caminho para o ensino de dança como forma de desconstrução do patriarcado (Green, 2001, entre outros).

Não discutirei aqui críticas e desdobramentos dessa abordagem, mas gostaria somente de levantar que, infelizmente, vejo que a dependência e o privilégio da visão no aprendizado nas telas a que estamos assistindo hoje nas redes sociais não é um mero retrocesso pandêmico ocasional, mas talvez um retrato do pequeno alcance da inclusão de uma educação mais sensível no mundo do ensino de dança no Brasil. Resta-nos perguntar como seria possível ampliar essa abordagem para aulas e experiências online sem que se torne mais uma ferramenta de compra e venda de imagens e resultados.

### 3. O avanço neoliberal

As amarras e grilhões patriarcais, capitalistas e colonialistas que forjaram o sistema escolar brasileiro mal foram compreendidos e desconstruídos em relação à dança e seu ensino e já estamos diante de outros modelos que formatam de maneiras diferentes essas mesmas práticas de ensino. Nas últimas décadas, vimos assistindo à escolarização da arte, que antes se dava em função de práticas pedagógicas de fundo iluminista universalizante, aliar-se ao neoliberalismo. O que era uma questão de escola, currículo, escolarização hoje pode também ser vista como uma questão de corporativização do ensino.

Se outrora escolarizamos a dança a fim de que se tornasse atividade e recurso educacional pronto a produzir e reproduzir valores iluministas universalizantes e perpetuar relações de poder, ao abraçar as políticas e práticas neoliberais, a dança é escolarizada para que se torne mercadoria, transformando artista/professor/a em fornecedor e o cidadão em consumidor. Das duas formas, a escolarização da dança faz com que continuemos inseridos na rota central daqueles que fazem rodar esse sistema de privilégios, discriminação e violências.

O sonho de que a dança pudesse transformar a escola para que outras relações sociais fossem possíveis foi substituído pela constatação (mesmo que empírica) de um risco permanente: o risco de que o sistema escolar ceda definitivamente às forças de uma sociedade tecnopatriarcal neoliberal, no sentido usado pelo autor Paulo Preciado (2020) e transforme o ensino de dança em negócio, bem posicional, ou capital social.

#### 3.1. *Para consumir cada vez mais*

O novo movimento de escolarização da dança que se dá via mergulho no neoliberalismo tornou-se mais visível a partir da crise sanitária mundial que alçou às telas/tecnologias o papel protagonista das relações de ensino e aprendizagem. Em função disso, creio, temos hoje maior clareza de que «o regime neoliberal se serve massivamente da tecnologia digital» (Han, 2018, p. 43) e que essa relação tem delineado outros contextos para o ensino de dança nas instituições de ensino.

Em seu primeiro momento, a Pandemia da COVID-19 fez, sobretudo, com que nos tornássemos explicitamente vendedores e consumidores desenfreados de educação e arte. Em poucas semanas, aulas de dança rapidamente se tornaram produtos vendáveis e consumíveis pelo meio digital. Pelo que pude perceber, esse movimento se deu em vários setores: artistas independentes, academias de dança, projetos sociais e, inclusive, nas escolas formais.

A tônica geral desse movimento foi uma espécie de pacto com o sistema que exigiu dos profissionais da dança uma mudança ágil e rápida visando à adaptação às aulas remotas que melhor servissem a «clientela», mesmo que na esfera pública. Na maioria das instituições de ensino do país não houve a pausa exigida pelo «lockdown», mas sim uma aceleração e intensificação do trabalho docente em outras direções. Artistas, professores/as e técnicos trabalhadores da dança, diante da ameaça da redução de salários e do desemprego, engrossaram o grupo daqueles que querem a qualquer custo otimizar seu desempenho e ativar a produtividade.

A Pandemia da COVID-19 também lançou profissionais a quase uma euforia, típica, conforme coloca o filósofo sul coreano radicado na Alemanha Byung-Chul Han, de uma sociedade onde «o neoliberalismo, como mutação do capitalismo, torna o trabalhador um empreendedor» (Han, 2018, p. 14). O «espírito empreendedor», produtivo e eficiente, sobrepôs-se às incertezas da ciência, ao isolamento social e ao luto.

Aparentemente, a Pandemia da COVID-19 nos permitiu que víssemos de forma mais clara como a dança e seu ensino, nas escolas formais ou fora delas, podem ceder ao universo que gira em torno do consumo: «lives», aulas, palestras, congressos foram exaustivamente vendidos na ilusão de que com isso combateríamos o medo da morte. As redes sociais nos revelaram um grande avanço em direção à transformação dos profissionais de dança em «empreendedores de si mesmos» que se automotivam, otimizam suas performances e se sentem livres (Han, 2017a, 2018).

Refiro-me à enorme quantidade de profissionais que tiveram de se realfabetizar rápida e eficazmente para dominar plataformas, gravações em vídeo, apresentação diante das câmeras etc. no afã de consolidarem produtos vendáveis nessa nova situação de mercado – tanto para abrirem outros flancos de trabalho quanto para se manterem onde já trabalhavam (academias de dança, escolas formais, ONGs, projetos governamentais, etc.).

A imensa quantidade de produtos de dança e ensino lançada na internet em resposta às novas demandas me remete às análises do indígena e ativista brasileiro Ailton Krenak (2020) sobre a situação global atual. O autor relaciona o consumismo e os modismos, essa sucessão de troca de produtos na sociedade atual a «... uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além dos corpos. Isso nos dá a sensação de poder, de permanência, a ilusão de continuarmos existindo» (Krenak, 2020, p. 17). Estaríamos vendendo e comprando aulas e danças online sem nos darmos conta de que, ainda nas palavras de Krenak (2020) «não comemos dinheiro»? Ou seja, sem nos lembrarmos de que nossa existência nesse planeta não depende da economia nem da acumulação de bens materiais?

A existência como sinônimo de consumo na sociedade neoliberal já foi criticada e discutida por vários autores. Na sociedade tecnopatriarcal neoliberal a educação como negócio não é mais uma surpresa ou novidade e a transformação da dança em produtos foi apenas engrossada pelas exigências de isolamento social da Pandemia da COVID-19. Aos espetáculos de fim de ano e dancinhas em festas comemorativas que

são vendidas para comunidade escolar como mostra de produtividade, aliam-se hoje as aulas gravadas, os cliques e vídeodanças, as «stories» e «posts» nas redes sociais. Rápidas, ágeis, eficientes e eficazes, são também formas de fazer continuar girando roda do consumo dentro das exigências do mercado do ensino de dança.

Resta-nos pensar se seria possível encontrar fissuras no sistema que nos permitiriam experienciar a dança como definida por tantos filósofos e pensadores: dança como fruição da vida, não voltada para o consumo/utilidade, «uma dança cósmica, [...] sem reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária» (Krenak, 2020, p. 108). Utilitária de vários pontos de vista, creio: utilitária porque é vendável em diferentes meios e plataformas, porque satisfaz clientes, ou até mesmo porque cumpre a legislação e «acalma» as vozes dissonantes das militâncias antirracistas, antissexistas e anti LGBTQIAP+fóbicas.

O grande mercado das aulas de dança exposto nas redes sociais, nos sites e nas plataformas educacionais revelaram, a meu ver, o excesso de positividade do mundo contemporâneo neoliberal de que tanto nos fala Han (2017a, 2018). Puseram em xeque a própria ideia do autor de que a dança é um antídoto contra os valores, práticas e ideais capitalistas neoliberais; vimos que nem sempre a dança é «... um luxo que foge totalmente do princípio do desempenho» (Han, 2017, p. 35) ou ainda «um espaço onde nos demoramos», uma festa «onde cessa o tempo cotidiano» (Han, 2017, p. 113). Sucumbimos?

Como tudo em uma sociedade cuja vida se volta para o consumismo desenfreado, para o excesso e hiperpositividade, a troca e aquisição do novo, percebo esse movimento frenético de produção-compra-venda de aulas e danças já atingiu seu auge. Passada a euforia, aparentemente nos acomodamos às pressões do mercado. O período de visibilização da superprodutividade nas redes sociais passou rápido, mas consolidou valores e posicionamentos e nos impele a repensar sobre caminhos e possibilidades para a dança e seu ensino nesse presente que se volta para um futuro da presença.

### 3.2. *Violências no/do hiperindividualismo*

Aparentemente em função de pressões externas (de mantenedores, clientes, estudantes ou mesmo do Estado), o processo de aprendizado de novas técnicas, modalidades tecnológicas e marketing pessoal rapidamente se revelou nos últimos anos como autocobrança, autculpa e até mesmo autoflagelo de muito profissionais. O cansaço, a exaustão, a depressão e o esgotamento reportados por professores/as que em semanas tiveram, sem opção, de ingressar no mercado do ensino remoto, não pode ser reportada e atribuída apenas ao isolamento e ao confinamento social de um acontecimento histórico específico. Mesmo antes da quarentena planetária, já vivíamos outro tipo de violência que está intimamente ligado à sociedade de consumo neoliberal: a violência sistêmica.

A violência sistêmica nasce da positividade e se alicerça no individualismo. «Ela se manifesta como exagero e desproporção, como excesso, exuberância e exaustão, como superprodução, superacumulação, super comunicação, superinformação» (Han, 2017b, p. 169). A violência sistêmica «... não é uma violência da exclusão. Ao contrário,

ela transforma todos em *includidos*, sim; como presidiários do sistema, obrigando-os a se auto explorarem» (Han, 2017b, p. 168) – ênfase do autor.

Nessa linha de pensamento, não existe mais um sistema opressor, «ao contrário, eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que possa me realizar. E eu me realizo na direção à morte. O otimismo a mim mesmo para a morte nesse contexto não é possível haver nenhuma resistência, levante ou revolução» (Han, 2017a, p. 116).

Se analisarmos esse período da Pandemia da COVID-19, veremos que professoras, de suas casas e usando suas máquinas, transformaram seus lares em salas de aula, não raramente se culpabilizaram pela falibilidade e pelas dificuldades diante das tecnologias de ensino, pelas câmeras fechadas dos estudantes ou pela inabilidade de motivá-los. Muitas vezes sem suporte técnico-pedagógico das instituições de ensino, profissionais foram obrigados a manter atrás das câmeras o mesmo ritmo e qualidade de ensino que tinham, revelando as entranhas de um sistema de violências que os isolou, individualizou e não raramente transformou sua liberdade em servidão voluntária aos meios digitais (Han, 2018).

Han (2017a) aponta uma importante questão relacionada à violência sistêmica merecedora de especial atenção em relação ao universo da arte e da educação: «em virtude de sua positividade, [a violência sistêmica] não é percebida como violência» (Han, 2017b, p. 169). Isso faz com que não interrompamos esse ciclo de superprodutividade, cobranças e culpas imputadas ao indivíduo por seu próprio fracasso e ao fim, colapsemos. No caso de profissionais de ensino, esse ciclo da violência é ainda mais preocupante, pois estudantes são incluídos nessa roda da fortuna e, direta ou indiretamente, ensinados a operar suas vidas segundo essa mesma lógica.

Resta-nos perguntar o que pode a arte contra as violências nessa tríplice aliança entre as tecnologias, o patriarcado e o neoliberalismo que absorvem as relações humanas, transformando-as em um jogo de interesses monetários?

Ao contrário do que se desejaria, a dança que vira mercadoria vem alimentando essa aliança e, provavelmente por isso, tem sido absorvida tão bem pelo sistema educacional que cede aos imperativos dos índices, metas, número qualis, relatórios, certificações, formação de lideranças e alta produtividade. Ou seja, aparentemente, no Brasil, a maioria das instituições de ensino reconhecidas – da educação infantil ao ensino superior – não conseguiram fazer frente aos princípios do mundo hiperindividual neoliberal e reformataram a dança para que coubesse nessa forma de atuação.

Digo isso pois não é só no universo da gestão institucional que o patriarcado, o neoliberalismo e as tecnologias fazem-se visíveis. As aulas de dança em si – e o universo da criação artística – muitas vezes geram e alimentam as máximas da produtividade, da competitividade, do autoflagelo, do superconsumo e da hiperindividualidade. Penso, claro, nos festivais competitivos, nas conhecidas rivalidades individuais em companhias de dança, na exigência de ineditismo em editais, prêmios e contratações que geram superprodutividade e esgotamento de professores/as e artistas.

Penso também, principalmente, nas aulas de dança cujo foco é somente o aprimoramento do indivíduo, esse olhar para si – quer seja ele técnico, sensorial ou estético – que desconsidera e/ou não (re)conhece os outros com quem compartilham o espaço da dança e do olhar. Essas práticas mantêm o isolamento necessário entre as pessoas – mesmo se com proximidade e toque físico – que condiz com uma sociedade hedonista, narcísica e consumista. As aulas e espetáculos de dança podem ser, para quem

vende, um produto monetarizado; para quem compra, um alimento narcísico que os mantém nos trilhos do hiperindividualismo neoliberal, está consolidada a aliança.

Os filósofos franceses Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011) notam que o hiperindividualismo (segunda onda do individualismo que nasce no período moderno) está relacionado à dissipação de coletivos como a família, igreja, partidos políticos (incluía aqui a escola e as companhias de dança tradicionais) que de certa forma freavam a individualização extrema. A dissolução dessas instituições como estruturantes de ideologias e comportamentos, segundo os autores, libertou indivíduos das imposições coletivas e comunitárias. Com isso,

A dinâmica de individualização rompeu a ordem tradicional que fazia prevalecer as tradições e os interesses de grupo sobre os desejos das pessoas. A instituição obrigatória e diretiva de antigamente se metamorfoseou em instituição emocional e flexível, em laço contratual que se pode construir e reconstruir livremente. (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 53)

Para os autores, «o hiperindividualismo coincide com a diminuição das consciências de classe e com uma identificação menos forte com as famílias políticas» (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 49). Ao atomizar o social, completam, «... o reconhecimento do indivíduo como referencial absoluto, última bússola moral, jurídica de nossos contemporâneos [são] desligados de todas as antigas formas de inclusão coletiva» (p. 52)

Não é à toa, creio, que muitas escolas e espaços de dança se adaptaram tão bem ao ensino remoto convencional (não relacional) e, com facilidade e sem muito estranhamento por parte dos estudantes, voltaram para o ensino presencial demarcando espaços individuais com fita adesiva em suas salas de aula. Espaços de dança aparentemente se adaptaram muito bem à «vida à la carte» emblemática do hiperindividualismo, pois, a meu ver, essas aulas também estão centradas na «primazia da realização de si» (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 48).

Ao pensarmos na dissolução de coletivos históricos como parte geradora de um hiperindividualismo nefasto ao planeta, não podemos incidir no equívoco de desejar reconstruir essas mesmas instituições como antídoto à destruição da espécie. Penso não ter de volta instituições moralistas, castradoras, excludentes, impositivas e autoritárias, mas sim na possibilidade de articular novas em formas de agregação; agregações que priorizem os coletivos não como um conjunto adicionado de pessoas ou um gueto impermeável de identidades, mas sim como grupos que se entendem e dançam na fusão e respeito entre o individual e o coletivo.

Costumo dizer coloquialmente que «a cozinha não estará limpa se cada um lavar o seu prato». A sala de aula não é um conjunto de alunos, assim como a coreografia não é um conjunto de passos e um trabalho artístico não é um conjunto de intérpretes – cada um focado em sua própria interpretação, desempenho e «brilho». É o mesmo que dizer que a dança não estará completa, inteira se cada um dançar o seu solo, mesmo que em um mesmo espaço cênico. Busco um trabalho artístico/educativo de grupo em que esteja no próprio dançar a cumplicidade e criação do grupo.

Em outras palavras, proponho que a sociedade, no meu entender, precisa de danças que dissolvam o hiperindividualismo, desvelando espaços que se criam nos tempos compartilhados dos corpos que são tomados pela experiência coletiva. Ainda acredito que as danças podem pronunciar mundos e que estão ligadas à

[...] uma proposta para a educação contemporânea [...] que] nos permite como artistas, docentes e cidadãos continuar girando o caleidoscópio, criando e recriando, no tempo presente e nos espaços ilimitados, as perspectivas de viver e de transformar que existem na indeterminação das redes de comunicação contemporâneas. (Marques, 1999, p. 118)

#### 4. Dançar é um ato político

O político enquanto homem livre precisa agir, ele deve produzir belos atos, belas formas de vida, para além daquilo que se faz necessário é útil à vida [...] a salvação do belo é igualmente o resgate do político  
(Han, 2017a, p. 120)

Como seria, de acordo com essa epígrafe, resgatar o político, a ação sobre o mundo na conexão com o belo, ou seja, com a arte? Como as aulas de dança nas escolas poderiam escapar ou até mesmo fazer frente e propor alternativas aos tempos e espaços forjados pelo tecnopatriarcado neoliberal?

A forma como estamos nos deixando levar pelo empreendedorismo nas nossas telas/palco/salas de aula, a força com que o hiperindividualismo retomou as ruas e a organização curricular, a prevalência da necropolítica e da violência sistêmica me fazem questionar se estamos de fato dispostos a encontrar alternativas para não destruímos nossa própria existência.

Freire (2014) nos alerta a respeito das armadilhas neoliberais na educação mostrando que o pragmatismo que se sobrepõe à leitura crítica de mundo traz consigo «uma prática educativa imediatista, interesseira» (2014, p. 292) que se opõe aos processos de compreensão e intervenção política no mundo. A educação como ato político é trazida claramente por ele (2014) ao colocar que

Há uma responsabilidade ética, social, de todos nós, no sentido de tornar a nossa sociedade menos má. Eu costumo dizer que tornar o mundo menos feio é um dever de cada um de nós. Nem sempre esse dever é percebido, sim sobretudo assumido. Se você me perguntar se esta é uma questão pedagógica ou política, eu diria que é política. É preciso não só estar convencido do dever social de transformar, mas assumir isso. Assumir a percepção que temos o dever de transformar significa partir para uma prática coerente com esse pensamento. (p. 161)

Se a dança enquanto arte tem o potencial de quebrar e romper com tempos cotidianos, tenhamos a coragem desse tomar essa decisão: romper com o tempo das rotinas de trabalho empreendedor. Tenhamos a coragem de propor e experienciar medidores de tempo que não correspondam às métricas do relógio capitalista e sim às necessidades internas e externas das danças e dos encontros dos quais participamos.

Para Freire (2014), rupturas e decisões caminham juntas, pois «decidir significa romper» (p. 307). Romper para o autor é sobretudo uma decisão ética e política, pois, diz ele, se opõe à indecisão e à falta de posicionamento. E «essa coisa de assumir a politicidade da educação deixa às vezes a gente profundamente inquieto, demanda

decisão política, demanda optar e não há opção que não seja ruptura» (Freire, 2014, p. 218).

Teremos coragem de romper de fato com aquilo que a Pandemina da COVID-19 nos mostrou de forma tão clara? Romper com a necropolítica, mesmo que ofereça lucros; romper com o empreendedorismo, mesmo que ofereça sobrevivência; romper com formas midiáticas de ensino/arte mesmo que ofereçam visibilidade e pretensão «sucesso»; romper com determinados modelos pedagógicos, mesmo que sejam «eficazes»?

#### 4.1. *A sala de aula como espaço cênico*<sup>3</sup>

As danças que compartilhamos em salas de aula – para que não se tornem produtos de consumo individual que geram violências e alimentam um sistema de desigualdades – devem, no meu entender, ir além dos exercícios, das atividades, das sequências, das explorações de movimento ou das experimentações corporais. Devem ir além, inclusive, das improvisações e práticas de «dança criativa» (Marques, 1999).

Que tal sairmos das telas e das salas de aula e transitarmos entre espaços não convencionais que transformem nossas danças – assim como possam ser transformados por elas? Que tal buscarmos em nossas danças e aulas de dança esses encontros em espaços outros em uma perspectiva *relacional*: ou seja, não situar o corpo e suas diferenças enaltecidas pela visão, mas sim nos percebermos no dançar dos corpos em suas múltiplas pronúncias?

Volto-me novamente à proposta de que as salas de aula devem se tornar espaços cênicos para que «processos de criação artística [possam] ser revistos e repensados como processos *explicitamente* educacionais» (Marques, 1999, p. 112) – ênfase da autora, e vice-versa. Continuo afirmando que,

em função das transformações radicais ocorridas no mundo da arte/dança desde as décadas de 60 e 70, acredito estarmos no momento de repensar a função do artista que se torna também professor, ou do professor que quer continuar atuando como artista. Seria importante não reforçar a ausência total de diálogo entre o mundo da arte e o mundo da educação na própria atuação do professor. (Marques, 1999, p. 60)

Para contemplar essa proposta de que as salas de aula poderiam e deveriam constituir-se em espaços cênicos, cunhei o conceito de artista/docente (Marques, 1999), para que proposições de dança nas escolas não sejam eventos funcionais e pragmáticos e sim, celebrações. Desse modo, as aulas de dança são

[pontes] de via dupla entre a instituição escolar e o mundo da arte [que têm] como interlocutor o próprio professor. Dançando, ele faz, aprecia, contextualiza a arte e o ensino com seus alunos. O papel do professor de dança não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das *fontes* vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação. (Marques, 1999, p. 60)

<sup>3</sup> Para aprofundamento deste tema vide Marques (1999, 2014).

Nessa perspectiva, a realização da *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* implica processos de formação de professores que enfatizem o direito dos professores/as de criar, de inventar, de elaborar, e de se apropriar, enfim, das aulas que propõem. Ao abdicarem de passar adiante atividades prontas de dança para serem «aplicadas» com os estudantes – sequências didáticas ou «syllabus» elaborados por outros especialistas –, professores/as podem se tornar coprotagonistas da elaboração das proposições de dança em suas salas de aula.

Em outras palavras, em salas de aula que se transformam e espaços cênicos, professores/as são convidados a ensinar dança dançando – e não propondo exercícios e sequências, mesmo que dançantes. Com isso, poderão se tornar as mudanças necessárias para que outra sociedade seja possível: uma sociedade pautada pelas ações relacionais, com compromisso e dialogicidade. As danças e corpos dos artistas/docentes, ao se relacionarem com as danças e corpos dos discentes, não podem ensinar apenas passividade e distanciamento do adulto em relação às crianças. Em vez de passividade e distanciamento, proponho que as salas de aula nas escolas de educação básica sejam fontes vivas de Arte e de relações.

Assim como penso que docentes não podem abdicar de seu direito de criar, de compor, de elaborar seus projetos/aulas, creio que tampouco podem abdicar de seus corpos. Ao abandonarem seus corpos, professores/as abandonam também suas próprias possibilidades e estudantes dançarem. Sabemos que docentes que «não têm dança no corpo» ou não colocam seus corpos como estímulo lúdico em aula, dificilmente lograrão experiências significativas com os estudantes (Marques, 2022, no prelo).

Os fazeres dançantes de artistas/docentes como propositores de dança, a meu ver, devem compartilhar e ensinar vida, ação, participação e compromisso social. Em última instância, acredito que o ‘fazer’ propositivo dos artistas/docentes é também um ‘fazer’ político, pois altera relações, engendra valores e delinea atitudes e posturas diante das diferentes realidades vividas, percebidas e imaginadas pelas crianças.

#### 4.2. *Leituras da dança, leituras de mundo*<sup>4</sup>

Há muitos anos estudamos Paulo Freire e sabemos que a leitura da palavra é também – ou deveria ser – uma leitura de mundo (Freire, 1990). Parafraçando o autor, proponho que leituras da dança também sejam e proporcionem diferentes leituras de mundo (Marques, 2010). As aulas de dança que partem de proposições cênicas, ou seja, que fazem dos espaços de ensino e aprendizagem também espaços cênicos, podem gerar diferentes leituras entre o que se vê e o que é sentido e percebido pelos envolvidos e, portanto, diferentes leituras de mundo.

O olhar atento e ético (leitura) para os estudantes em seus movimentos, corpos e corporeidades – e para essa movimentação no espaço – nos permite estabelecer e criar outros fazeres artístico/pedagógicos, fazeres que conectam corpos dançantes aos territórios que habitam, ao mundo que os cerca. As múltiplas leituras da dança nos permitem estabelecer conexões críticas com o mundo e de agirmos sobre ele (Marques, 2022).

<sup>4</sup> Para aprofundamento deste tema vide Marques (2010).

Para finalizar, é importante (re)pontuar que a questão política do corpo e da dança não é necessariamente uma questão partidária; que o simples não é necessariamente simplório; que a ludicidade da dança não diz respeito somente às crianças e que, finalmente, não podemos confundir projeto pedagógico com um rol de atividades despolitizadas (Marques, 2022). Compreender o corpo na dança e o corpo que dança de forma politizada, compromissada, lúdica, simples e conectada é um dos maiores desafios do mundo contemporâneo.

### 5. Conclusão: a dança que suspende o céu

Para finalizar, lanço mão de outros referenciais teóricos, de outras perspectivas e visões de mundo que não as ocidentais que construíram e constituíram o pensar/fazer pedagógicos iniciais da *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*.

Na cultura Krenak, povo originário do Estado de Minas Gerais, Brasil, existe uma tradição: a prática de «suspender o céu dançando». Krenak (2020a) nos convida a suspender os céus para que «as mudanças referentes à saúde da Terra e de todos os seres aconteçam nessa passagem [...]. Suspender o céu é ampliar horizontes de todos, não só dos humanos» (p. 46).

Durante a Pandemia da COVID-19, perguntei a Krenak (2020b), em uma roda de conversa remota, se a dança que pratico, a contemporânea, também poderia suspender o céu e assim potencializar outras visões de mundo.

Ele respondeu que, para os Krenak, a vida é uma dança, e a dança vem do espírito, e não do corpo – o corpo se movimenta, o espírito dança, afirmou. «Se você tiver uma arte com potência de afetar mundos», me disse Krenak, «seu corpo será tomado. Um corpo tomado é um corpo fora do tempo para fazermos essa dança cósmica» – fora do tempo tecnopatriarcal empreendedor neoliberal, pensei... conseguiremos? perguntei-me. Tentaremos, fica o convite.

### 6. Referências bibliográficas

- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, C.; SOUZA, M. A. C. e RAUSCH, R. B. (2019). Formação do professor/a de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 11(21), 71-88.
- FREIRE, P. (1982). *Educação e mudança*. 5.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 13.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da tolerância*. 3.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 4.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GREEN, J. (2001). Socially constructed bodies in American dance classrooms. *Research in Dance Education*, 2(2), 155-173.
- HAN, B. C. (2017a). *Sociedade do cansaço*. 2.ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- HAN, B. C. (2017b). *Topologia da violência*. 1.ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- HAN, B. C. (2018). *Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. 1.ª edição. Belo Horizonte: Editora Âyiné.

- KEALIINOHOMOKU, J. (1983). An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance. Em R. COPELAND e M. COHEN (eds.), *What is dance? Readings in theory and criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1.ª edição. São Paulo: Cia das Letras.
- KRENAK, A. (2020a). *A vida não é útil*. 1.ª edição. São Paulo: Cia das Letras.
- KRENAK, A. (2020b). *Palestra proferida na SP Escola de Teatro*, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kLDURAEkfeY&t=1s>>
- LIPOVESTSKY, G. e SERROY, J. (2011). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Cia das Letras.
- MARQUES, I. (1989). *Dance in the curriculum: the Brazilian case*. Dissertação de Mestrado não publicada. Laban Centre for Movement and Dance. Londres.
- MARQUES, I. (1996). *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- MARQUES, I. (1999). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 1.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- MARQUES, I. (2010). *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto.
- MARQUES, I. (2014). O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação? *Ouvirouver*, 10, 230-239.
- MARQUES, I. (2022). *Carta a professoras de Educação Infantil*. No prelo.
- OYĒWÙMÍ, O. (2002). Visualizing the body: Western theories and African subjects. Em P. COETZEE e A. ROUX (eds). *The African philosophy reader*. New York: Routledge. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.
- PRECIADO, P. (2020). Aprendendo com o vírus. *Textura Medium*. Disponível em: <<https://medium.com/textura/aprendendo-com-o-virus-1f8542d3ed78>>
- SANTOS, B. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. 1.ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- SANTOS, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina.
- SÃO PAULO, SME. (1991a). *Visão de área de Educação Artística*. Documento 5. São Paulo: DOT/SME.
- SÃO PAULO, SME. (1991b). *Tema gerador e a construção do programa*. Cadernos de Formação. Série: Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME.
- THOMPSON, N. (2015). *Seing power. Art and activism in the 21st century*. New York: Melville House Publishing.

