



Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 12, N.º 2, 2022
DOI: 10.34639/rpea.v12i2.213
<https://rpea.madeira.gov.pt>

Entre Danças, Histórias e Ensino: Os Conceitos de Dança/Educação no Brasil

Between Dances, Stories and Teaching: The Concepts of Dance/Education in Brazil

Alexsander Barbozza da Silva

Universidade Federal da Bahia (UFBA – Brasil)
abarbozza@outlook.com

RESUMO

Este estudo dançante/educativo tem como objetivo compreender os diferentes conceitos de Dança/Educação criados em território brasileiro. Desse modo, entendemos o ato de conceituar como o processo de criação e invenção, no qual as pessoas buscam por meio da palavra criar sentidos às suas ações no mundo. Por sua vez, acreditamos que os conceitos da Dança/Educação encontram-se atrelados às tendências e concepções de ensino-aprendizagem sinalizadas pelas docentes Gehres (2008) e Souza (2010). Sendo assim, organizamos o texto em dois ensaios expressivos, intitulados como: (I) Os Conceitos Emergidos no Empirismo e, (II) Interação e a Elaboração dos Conceitos. Com a realização deste trabalho, localizamos a existência dos conceitos *Dança na Educação*, *Dança-Educação*, *Dança e Educação*, e *Dança/Educação*, que se configuram como indicativos, pontuando-nos como os paradigmas pedagógicos em Dança foram sendo construídos em determinado tempo-espaço.

Palavras-chave: Dança na Educação; Dança-Educação; Dança e Educação; Dança/Educação

ABSTRACT

This Dance/Education study aims at understanding the different concepts of Dance/Education created in Brazil. Therefore, we understand the act of conceptualizing as the process of creation and invention, in which people seek, through words, to create meanings for their actions in the world. In turn, we believe that the concepts of Dance/Education are linked to the teaching-learning tendencies and conceptions signaled by Gehres (2008) and Souza (2010). Thus, we organized the text in two expressive essays, entitled: (1) Concepts Emerged in Empiricism and (2) Interactionism and the Elaboration of Concepts. Through this work we have located the existence of the concepts *Dance in Education*, *Dance-Education*, *Dance and Education*, and *Dance/Education*, which are configured as indicative, pointing us to how pedagogical paradigms in Dance were constructed in a certain time-space.

Keywords: Dance in Education; Dance-Education; Dance and Education; Dance/Education

1. A Título de Introdução: Conceituar, um Ato de Criar e Inventar...

Conceituar, pois, é um gesto filosófico de criação (humana) profundamente afetado pelo histórico e pela linguagem e por esse motivo jamais acabado. Assim, a construção do conceito não surge do nada, ao contrário o gesto de inventar um conceito nasce de questionamentos, nasce da necessidade humana de produzir sentidos para o mundo. Nasce, de certa maneira, do enfrentamento com o caos. (Azevedo, 2001, p. 96)

Para assimilarmos as reflexões referentes à historiografia dos múltiplos conceitos da Dança/Educação¹ no Brasil, tomaremos como referência as palavras do filósofo Fernando de Azevedo na epígrafe acima. Utilizamo-las porque elas nos possibilitam entender o ato de conceituar como uma elaboração artística, política e poética da humanidade, brotando, assim, da necessidade em querer trazer sentido às suas ações no mundo.

Ao percebermos a criação dos referidos conceitos como o interesse criativo dos artistas-docentes da dança em trazer sentido às suas práticas pedagógicas, arriscamos dizer que os conceitos são elaborações coletivas, atreladas pelas histórias de vidas dos/das/des docentes em dança e por suas perspectivas de mundo em diálogo com o contexto social, as quais tornam possível a elaboração e aceitação de suas invenções, quer isto dizer, dos conceitos.

Em uma perspectiva complementar, Jessé de Souza (2019) nos aponta que: “a diferença entre nome e conceito é o que separa o senso comum da ciência” (p. 52). Sendo assim, acreditamos que

os conceitos da Dança/Educação não devem ser entendidos superficialmente apenas como um nome atrelado ao senso comum, pois a sua existência encontra-se vinculada a símbolos, significados e paradigmas, quer isto dizer: atrelados a discursos de poder.

Posto isso, ao reconhecermos as distintas concepções de Dança/Educação, perceberemos as questões que moviam/movem estes estudos em determinados tempos-espacos e, principalmente, quais realidades desejavam/desejam construir com os mesmos. Destarte, consideramos que estes conceitos, elaborados em âmbito brasileiro, foram/vêm sendo construídos de acordo com correntes filosóficas, nas quais estão assentados os processos de ensino-aprendizagem em Dança.

Nesta perspectiva, as professoras Adriana Faria Gehres e Ana Paula Abrahamian de Souza, nas respectivas obras *Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais* (2008) e *Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino* (2010), indicam-nos possibilidades teóricas para compreendermos as concepções filosóficas que alicerçam as propostas de ensino-aprendizagem em Dança, por elas identificadas como Racionalista-Objetivista; Empirista-Subjetivista e Interacionista.

Essas concepções se aproximam dos discursos consolidados no âmbito da filosofia da educação brasileira. De certa forma, reconhecemos que esses tensionamentos podem nos indicar os caminhos que os processos de ensino dessa linguagem artística percorreram até chegarem às instituições de educação formal em nosso país.

Outrossim, consideramos que as tendências apontadas pelas autoras são uma das possibilidades para compreender os processos de

¹ Na primeira parte deste trabalho, estaremos usando esse conceito pois nos encontramos filiados a ele. Dessa forma, no decorrer do texto evidenciamos a sua concepção filosófica e sua trajetória histórica.

ensino-aprendizagem em Dança, na perspectiva de suas reformulações históricas. Desse modo, Jessé Souza (2019) pontua que:

[...] todo conhecimento humano é limitado historicamente. Isso significa que, no espaço de décadas e até de séculos, todo conhecimento humano é dominado por “paradigmas” específicos. Um paradigma é o horizonte histórico que define os pressupostos para qualquer tipo de conhecimento (p. 55).

Com base no exposto, acreditamos que a elaboração dos diversos conceitos elaborados em território brasileiro encontram-se atrelados às tendências filosóficas indicadas por Gehres (2008) e Souza (2010). Inclusive, os pensamentos dessas autoras nos situam quais foram os contextos e influências filosóficas/históricas que serviram como base para que tais conceitos fossem aceitos nos estudos do Ensino da Dança em nosso país.

Por sua vez, ao nosso entendimento, esse escrito pode auxiliar na compreensão das trajetórias conceituais e históricas dos processos de ensino-aprendizagem em Dança, além do mais, sinalizando-nos quais questões eram emergentes em determinado tempo-espaço. Logo, percebendo e reconhecendo as pessoas que abriram caminho para construção dessa área de conhecimentos, referimo-nos a Dança/Educação brasileira. Ainda assim, convém salientar que não é nosso interesse legitimar heróis, mas entender que este campo de conhecimento se constitui de forma coletiva, no qual foi necessária a existência e ações de algumas pessoas para que chegássemos até aqui.

Desse modo, teremos que concordar com os pensamentos de Jessé Souza (2019), ao nos afirmar que: “O presente não se explica sem o passado e, apenas a interpretação que recons-

trói a gênese efetiva da realidade vivida, pode, de fato, ter o poder de convencimento” (p. 62). Nessa perspectiva, este estudo se torna um convite para reconhecer o passado da Dança/Educação, seu diálogo com o presente e suas possibilidades futuras.

Sendo assim, organizamos este texto em dois ensaios expressivos, intitulados como: (I) *Os Conceitos Emergidos no Empirismo* e, (II) *Interacionismo e a Elaboração dos Conceitos*. Por fim, expomos as considerações possíveis de realizar com a efetivação do trabalho.

2. Ensaio Expressivo: Os Conceitos Emergidos no Empirismo

Em *O Ensino da Dança Empirista no Brasil* (2022b), Alexander Barbozza da Silva e Letícia Damasceno nos sinalizam que a concepção empirista foi determinante para projeção dos processos de ensino-aprendizagem em Dança, que antes se restringiam a academias de dança e espaços não formais para o âmbito escolar. Além do mais, pontuam-nos que essa tendência filosófica em dança inaugurou novos paradigmas para o Ensino da Dança e para a formação de docentes para o ensino dessa linguagem artística. Por esse modo, iniciamos nosso diálogo acerca dos conceitos de Dança/Educação a partir do empirismo.

Dessa maneira, a professora Marilena Chauí, em seu livro *Um convite à filosofia* (1995), ensina-nos que os princípios empiristas surgem em confronto aos ideais racionalistas defendidos por Platão e depois por Descartes na modernidade. Além disso, para a autora, é possível identificarmos rastros empiristas no raciocínio do filósofo Aristóteles (384-322 a.C.), o qual acreditava que,

embora as pessoas nasçam com uma facilidade para aprender, elas precisam passar por diversas experiências na vida para que o conhecimento se desenvolva. Para o filósofo, o único meio para construção da aprendizagem seriam os estímulos externos, ligados às experiências do cotidiano. Estes pensamentos abriram caminho para o que posteriormente se tornaria a corrente filosófica empirista.

Na modernidade ocidental, estes pressupostos ganham outras conotações com os escritos dos filósofos: Francis Bacon (1561-1626), por meio de sua obra *Novum Organum*; John Locke (1632-1704), com seu estudo *Ensaio acerca do Entendimento Humano*; George Berkeley (1685-1753), com seu livro *Tratado sobre os Princípios do Conhecimento Humano* e David Hume (1711-1776), com sua pesquisa *Investigações sobre o Entendimento Humano*.

Em resumo, esses pensadores acreditavam que os seres humanos nascem como uma *tabula rasa*, isto é, como uma folha em branco e que, por intermédio das experiências no mundo, apreendidas por meio dos sentidos e das sensações, encontrariam caminhos para construção do conhecimento.

Conforme Gehres (2008), estas definições filosóficas se desenvolvem na Dança e em seu ensino por meio das premissas revolucionárias da dançarina norte-americana Isadora Duncan (1877-1927) e do professor-pesquisador austro-húngaro Rudolf Laban (1879-1958), juntamente às reformas educacionais tendo como noção os apontamentos do filósofo John Dewey (1859-1952). Em conformidade a esse pensamento, Souza (2010) ainda nos acrescenta que:

Tais premissas proclamadas por Dewey, centradas principalmente no trabalho do aluno, foi estímulo

para a consolidação de um modelo de ensino aprendizagem de dança que teve suas origens com o desenvolvimento da dança moderna, iniciada com Isadora Duncan e nos trabalhos do artista e professor e pesquisador austro-húngaro Rudolf Laban, o qual acreditava na capacidade de dançar de qualquer pessoa, através da manipulação das diferentes possibilidades de movimento (p. 36).

No entanto, precisamos entender que é por intermédio dos estudos de Duncan e das pesquisas de Laban, que a Dança e seu ensino tentam ultrapassar a hegemonia do balé clássico/ dança de salão. Por meio de suas práticas, ambos sinalizam novos caminhos para a Dança e para os processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística, apontando-nos que os procedimentos pedagógicos em Dança seriam usados como meio para construção de pessoas livres, expressivas e criativas, como nos descreve Duncan em sua obra *Minha Vida* (1986) e Laban em seu livro *Modern Educational Dance* (1958). Porém, apenas na década de 1990 o trabalho é traduzido para língua portuguesa brasileira com o título *Dança Educativa Moderna* (1990).

Outro ponto importante para refletirmos é que, nessa proposta de Ensino da Dança empirista, o corpo era visto de forma universal, em outras palavras, contemplava apenas as vivências da branquitude, cis-heterossexuais, em grande medida burguesas e das pessoas sem deficiência. Os marcadores sociais presentes nos/nas/nas corpos/corpos/corpes² das pessoas negras, com deficiência, LGBTQIA+ e pertencentes à classe trabalhadora eram colocados às margens. Assim, as questões relacionadas à dança e a seu ensino

2 Convém salientar que nesse escrito abordamos o conceito de corpos/corpos/corpes, na tentativa de romper com a hegemonia linguística/discursiva (corpo) que restringe a vivência humana e totalizadora à perspectiva masculina, como resultado, excluindo as vivências e experiências das pessoas que não se enquadram nesse modelo antiquado e limitante.

pareciam se restringir meramente à subjetividade e ao domínio do movimento, sem uma leitura social. À vista disso, Marques (1998) nos reforça:

Com Duncan, perpetua-se o discurso de que a “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” (p. 73).

Com a propagação dessa concepção moderna em solo brasileiro, são construídos paradoxos sociais os quais nos levam a questionar: quais corpos são considerados em nossa sociedade? Em que lugares/espacos esses corpos podem transitar? Logo, se uma vez que o corpo está associado a uma construção natural/biologizante, cria-se uma relação de poder dicotômica entre o corpo natural e “não natural”. De acordo com Silva & Aquino (no prelo), essa concepção mascara a injustiça social que marca a existência de nosso país e se reproduz em grande parte através das narrativas historiográficas.

Nessa direção, em *Ensino da Dança Hoje: textos e contextos*, Marques (1999), formula uma crítica aos processos de ensino-aprendizagem em Dança empirista, alegando que essas práticas poderiam contribuir para uma formação individualista, principalmente porque as práticas pedagógicas encontravam-se reduzidas às experiências pessoais e emocionais das pessoas estudantes. Deste modo, não são considerados fatores sociais que determinam quais corpos/corpos vivem e os que são passíveis à necropolítica, bem como nos expõe o pensador negro camaronês Achille Mbembe em seu escrito *Necropolítica: Biopoder, Soberania, Estado de Exceção, Política de Morte* (2018).

Assim, essas práticas em Dança estariam fomentando a construção de “estudantes conchas”,

isto é, fazendo com que: “se escondam, se isolem, se esqueçam de suas realidades; realidades essas que paradoxalmente vivem em seus corpos e estão necessariamente presentes nas aulas de dança” (Marques, 2011, p. 32). Haja vista isso, parece-nos que essas propostas pedagógicas em Dança utilizam ferramentas de homogeneização, as quais unificam as experiências e hierarquizam os saberes, com efeito, podem estar a serviço da manutenção do *status quo*.

Tais influências filosóficas chegam e se desenvolvem no Brasil a partir de 1940, por meio das práticas educativas em Dança mediadas pela professora húngara Maria Duschenes (1922-2014), pela visionária Helenita Sá Earp (1919-2014) ao elaborar o Sistema Universal da Dança (SUD), hoje conhecidas como Fundamentos Universais da Dança (FUD). Essas premissas, inclusive com os pensamentos de Laban, serviram como base para se pensar o Ensino da Dança escolar no Rio de Janeiro, em uma perspectiva artística. Todavia, é importante entender que estes FUD ganham uma perspectiva pedagógica, entre os anos de 1970 a 1990, por meio das ações encabeçadas pelas artistas-docentes Celina Batalha, Maria Ignez Calfa e Myla Sala Pacheco.

É importante destacar que as propostas de Ensino da Dança dispostas na corrente empirista – e que foram mediadas majoritariamente pelas mulheres em nosso país – se propuseram a ultrapassar o ensino-aprendizagem dessa linguagem artística baseado exclusivamente na assimilação de movimentos pré-estabelecidos, que tinham como foco a formação de bailarinos-as-es/dançarinos-as-es. Assim sendo, os processos de ensino-aprendizagem em Dança ocorriam pela expressão, estímulos dos sentidos, da improvisação e de seus elementos (peso,

espaços, formas, etc.) e a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas.

Nota-se ainda que essas práticas tinham como cerne evidenciar a contribuição do Ensino de Dança para formação de pessoas conscientes de seus/suas/sues corpos/corpas/corpes, expressivas e criativas. Dessa forma, é significativo assimilarmos que, diferente do racionalismo, o empirismo coloca em foco o processo em detrimento do produto, de modo que o resultado final deixa de ser a maior expectativa em relação ao trabalho.

Nestes primeiros contextos, são criados os termos *Dança na Educação* e *Dança-Educação*, os quais servem como marcadores históricos nos mostrando o início da construção deste campo de conhecimento em nosso país. Frisamos, todavia, que sua gênese encontrava-se direcionada exclusivamente para a escola, como apresentaremos a seguir.

A respeito do conceito *Dança na Educação*, conseguimos identificar a presença deste termo em numerosas edições de jornais brasileiros, a partir da década de 1970. Para melhor compreensão, podemos citar o Curso de Dança na Educação (CDE)³, mediado por Maria Fux, na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), na Escolinha de Arte do Recife (EAR) e em Curitiba. Segue abaixo um anúncio do curso no Jornal Diário de Pernambuco.

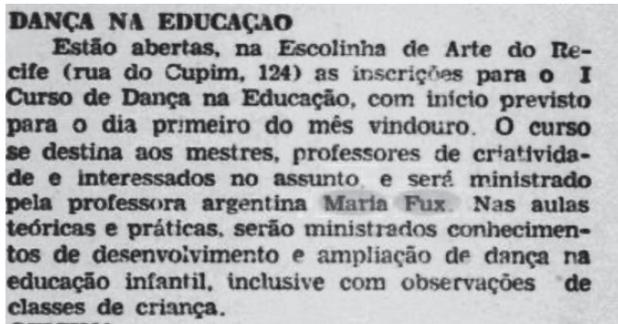


Figura 1 – Anúncio do Curso de Dança na Educação realizado na Escolinha de Arte de Recife, publicados no Jornal Diário de Pernambuco. Fonte: *Jornal Diário de Pernambuco* (22.09.1974)⁴.

O referido curso tinha como objetivo: “[...] a conscientização da função da dança no processo educativo através do movimento criativo do corpo como meio de expressão, criação e comunicação” (Miranda, 2009, p. 290). Com efeito, defendia fortemente os ideais estabelecidos pelas proposições empiristas no Ensino da Dança, inclusive, o curso encontrava-se organizado em momentos teóricos e práticos. Conforme Silva (2022), até o presente momento, identifica-se que, entre os anos de 1970, Fux mediou sete edições do CDE, convém salientar que a edição na EAR (em 1975) foi o único momento em que se contemplou a Região Nordeste do país.

Estas ideias serviram como base para a construção do conceito *Dança-Educação*. A professora Gehres (2008, p. 13) define muito bem o seu significado, onde para ela se refere a: “longa tradição de luta pela inserção da dança como componente curricular obrigatório na escolarização básica e secundária”. Ao nos depararmos com estas palavras, logo percebemos a associação restrita do Ensino da Dança com a educação escolar.

3 Para uma maior assimilação da temática, ler se possível o texto de Silva & Damasceno (2022a)

4 Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=123532. Acesso: 01 de Setembro de 2022.

Também conseguimos perceber a presença deste conceito e concepção no Curso de Pós-graduação em Dança-Educação (Lato Sensu), criado entre os anos de 1999 a 2000 no Rio de Janeiro, por Celina Batalha em parceria com o *Projeto Linguagens Artísticas* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (PLA/SME-RJ)⁵. Cabe pontuar, ainda, que este curso surge como uma das primeiras ações de implementação da Dança e seu ensino nas escolas do Rio, chegando a ser antecessor à criação do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



Figura 2 – Capa do projeto do Curso de Pós-graduação em Dança-Educação, elaborado por Celina Batalha e enviado para o Departamento de Arte Corporal (DAC) da UFRJ, no ano de 1999.

Esse conceito foi aceito de forma tão simbólica e significativa no Rio, que ainda hoje podemos ver a presença dele nas produções em Dança da UFRJ, um exemplo disso é uma das linhas do Programa de Pós-graduação em Dança – PPGdan (Mestrado), criado em 2019. Nessa direção, de acordo com o edital n.º 269, publicado dia 11 de abril de 2022, que se refere à seleção de Mestrado em Dança do referido ano, a linha III Dança – Educação é:

Destinada a pesquisas com ênfase nos processos didático-pedagógicos-artísticos das Danças em seus múltiplos contextos de ensino-aprendizagem em situações de educação formal, não-formal e informal. Inclui estudos e investigações sobre as aprendizagens das Danças que ocorrem nos espaços de vivências culturais diversas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022, p. 6).

Por um instante, parece-nos que, ao elaborarem os conceitos *Dança na Educação* e *Dança-Educação*, os/as/es artistas-docentes acreditavam que a Dança apenas acessaria seu caráter educativo quando fosse levada para a educação formal, uma vez que anteriormente as aprendizagens desta linguagem artística estavam restritas às academias. Outra possibilidade é que talvez o potencial educativo da Dança tenha ganhado ascensão quando ela e seu ensino foram pensados e levados à instituição de Educação Básica.

Inclusive, cabe ressaltar que, a partir do Ensino da Dança empirista, diversos conceitos foram elaborados, como nos descreve Marques (1999): *Dança Criativa*, *Dança Educativa* e a *Expressão Corporal*. Todos eles surgem na tentativa de oposição ao Ensino da Dança estritamente por meio de códigos pré-estabelecidos. Ainda assim, ela nos expõe que o termo *Dança Educativa* surge a partir dos estudos desenvolvidos por Laban

5 O PLA da SME-RJ foi criado em 1995, sob a coordenação do professor José Henrique de Freitas Azevedo (1958), sendo finalizado no ano de 2008.

na Inglaterra e se consolida no Brasil, na década de 1990. Para a época, estes diversos conceitos foram de extrema relevância para se pensar a Dança e seu ensino na escola, especialmente como deveria ocorrer o ensino desta linguagem artística nesta instituição.

A seguir, iremos expor a tendência interacionista e como seus pressupostos criam um espaço profícuo para construção de outros conceitos.

3. Ensaio Expressivo: Interacionismo e a Elaboração dos Conceitos

Conforme apontamos acima, nesta parte do escrito iremos abordar as teorias interacionistas que surgem com a tentativa de ultrapassar com as concepções filosóficas modernistas empiristas (brevemente apresentadas anteriormente) e como suas proposições inauguram um campo favorável para criação de novos conceitos. No que se refere ao Ensino da Dança interacionista, Gehres (2008) afirma que esta construção de pensamento é marcada pela incorporação dos elementos propostos pelos estudos pós-modernos, a saber: o fim das metanarrativas, a oposição ao universalismo, a valorização da diferença cultural e a denúncia das microfísicas do poder.

Em conformidade a esse raciocínio, no trabalho de Souza (2010), constatamos que em grande medida o Ensino da Dança interacionista se deteve em ampliar as ideias defendidas por Laban. Como consequência, Gehres (2008) aponta a contribuição e propostas das artistas-docentes Valery Preston-Dunlop (1988), Taylor-Shapiro (1996), Susan Stinson (1995, 1998) e a brasileira

Isabel Marques (1999, 2003) como indicativos da corrente interacionista.

Dessa maneira, as produções de Marques (1999) nos estimulam a alcançar reflexões profícuas acerca da complexidade que envolve os processos de ensino-aprendizagem em Dança, expondo tendências de como romper com as realidades criadas a partir das concepções modernas racionalista/empirista.

Ao criar um diálogo entre os pressupostos de Laban e Paulo Freire, Marques (1999) nos conduz a um caminho sem volta, no qual se evidencia a contribuição e importância de uma educação problematizadora na/para formação de pessoas, se posicionando de forma crítica diante das distintas realidades sociais. Deste modo, rompe-se com o ideal do Ensino da Dança empirista, que por sua vez encontrava-se centralizado “no aluno e em suas experiências pessoais de emoção e expressão, como sugeria Laban” (Marques, 1999, p. 76).

A princípio, Marques chegou a elaborar a proposta Textos e Contextos da Dança (Marques, 1999), estruturados a partir dos seguintes eixos: Textos da Dança (improvisação, composição, repertórios); Sub-textos da Dança (os elementos estruturais e sócio-afetivo-culturais da dança) e Contexto da Dança (história, música, cinesiologia, anatomia, antropologia, etc.). Posteriormente, desenvolveu o Caleidoscópio do Ensino de Dança (Marques, 2010a), avançando na proposta, a qual estabelece uma fricção com a *Abordagem Triangular* elaborada por Ana Mae Barbosa na década de 1980. Desta maneira, a sistematiza em três tripés, a saber: Dança/Arte (ler, fazer e contextualizar); Ensino (Eu, o outro e o mundo), por fim, a Sociedade (vvida, percebida, imaginada).

Em nosso entendimento, o diferencial dessas

trajetórias metodológicas, em primeiro lugar, está no fato de que elas respeitam a autonomia docente e seus repertórios de saber; e, em segundo, não defendem o ensino de um tipo/gênero da Dança, mas indicam caminhos de como podemos ampliar as práticas pedagógicas dançantes em diálogo relacional com o/a/e outro/outra/outra e a sociedade, de forma a viabilizar um processo de conscientização por meio da Dança e seu ensino.

Nesse rumo, Marques (2011), assentada nos pensamentos de Don Johnson (1990), nos convida a pensar os/as/es corpos/corpas/corpes como projetos de comunidades, construídos socialmente, os quais são forjados, influenciados e contaminados (conscientemente ou não) pelas formas de estar e as diversas maneiras de se relacionar com o mundo. Diante disso, ela nos complementa:

Família, amigos, escolas, igrejas, grupos de dança (etc.) são comunidades que constroem em nossos corpos modelos de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, classe social, entre outros. As múltiplas comunidades entrelaçadas que corporeificamos não somente projetam modelos (vislumbram construções futuras), mas, sobretudo, imprimem em nossos corpos formas de comportamento, atitudes, pensamentos, sensações e afetos – imprimem modos de ser e de estar em sociedade (Marques, 2011, p. 33).

Mediante ao exposto, somos convidados a pensar em processos metodológicos para o Ensino da Dança os quais convoquem os/as/es estudantes à crítica, tendo como referência a transformação pessoal e o compromisso com a justiça social, em vista de acreditarmos que a realidade posta em nossa sociedade é delineada pelas relações de poder, articulada pelos processos linguísticos e discursivos que, como resultado, alcançam as estruturas simbólicas e

materiais – como bem nos ensina Tomaz Tadeu da Silva (2014).

Dessa maneira, Marques (2011) afirma a importância de refletirmos como os processos de ensino-aprendizagem da Dança podem contribuir na educação de corpos/corpas/corpes *lúdicos, relacionais, críticos e cidadãos*, ou seja, como o Ensino da Dança pode viabilizar a formação de corpos/corpas/corpes dançantes que dialogam com a cena social e com o mundo. De acordo com a autora:

O corpo cidadão é um corpo que escolhe dançar, que pode escolher o que dançar, como dançar. O corpo que pode escolher, assumindo e refletindo criticamente, sempre, sobre suas escolhas, pode escolher também como dialogar com o mundo em que vive. Face da mesma moeda, corpos cidadãos deveriam se comprometer com a construção desse mundo, dançando (Marques, 2011, p. 35).

Nesse sentido, uma educação de corpos/corpas/corpes cidadãos/cidadãs/cidadães propiciaria a valorização e respeito à diferença. Aqui cabe uma reflexão: se compreendermos que a diferença é uma construção social estabelecida pelos jogos de poderes discursivos, a diferença não deveria ser valorizada e sim questionada (Silva, 2014). Em outras palavras, os/as/es artistas-docentes deveriam questionar como a Dança e seu ensino têm sido utilizados como meio para propagação e naturalização dos discursos da diferença, refletindo como esses são fixados em seus fazeres. Assim, é interessante questionarmos: quem nos dias de hoje é percebido/a/e como cidadãos/cidadãs/cidadães? Quais pessoas vêm exercendo sua cidadania? Quais corpos/corpas/corpes cidadãos/cidadãs/cidadães estamos nos referindo no Ensino da Dança?

Nessa direção, percebemos que Marques

(2011) reconhece os marcadores sociais que perpassam os diversos corpos/corpas/corpes das pessoas, no entanto, precisamos avançar nas proposições de como essas questões podem ser usadas como mola propulsora nas práticas dançantes. Desse modo, alinhamo-nos com bell hooks (2019), quando esta salienta que: “nomear e identificar o problema simplesmente não resolve o problema; nomear é apenas o estágio do processo de transformação” (p. 115).

Conforme o exposto, conseguimos construir a seguinte linha de pensamento: em primeiro ponto, reconhecemos que os/as/es corpos/corpas/corpes fazem parte do processo de comunidade, cercado pelos signos culturais e marcadores sociais, logo, delineiam a vida das pessoas, legitimando os espaços que devem ocupar. Em segundo ponto, constatamos que as propostas de ensino-aprendizagem em Dança, da atualidade, reconhecem a existência das questões sociais que perpassam os/as/es corpos/corpas/corpes dos/das/des estudantes.

Imersos nestas convicções são criados os conceitos *Dança e Educação – Dança/Educação*. O primeiro é definido de forma significativa pela professora Isabel Marques (2010b), a qual nos leva a pensar na *Dança e Educação* como um binômio híbrido:

A dança e a educação como um binômio híbrido gera espaços de confluências e encontros que por sua vez evidenciam e delimitam teorias e práticas. Essas inúmeras correspondências possíveis entre a dança e a educação chamam principalmente para um olhar crítico sobre como estas duas áreas de conhecimento e vivências espaço-temporais estão ligadas entre si por seus atores sociais (p. 26).

Neste entendimento, a autora reflete os pontos de encontros entre a Dança e a Educação, ressaltando que em sua análise não

há uma sobreposição entre estas áreas de conhecimento. Dado o fato, que elas se deparam com formas semelhantes de fazer-pensar-construir seus saberes. Como se não bastasse, interpelam os múltiplos atores sociais da Dança a se posicionarem de forma crítica e com responsabilidade ética, ao refletirem acerca dos seus fazeres-práticas dançantes. Percebendo se estas ações possibilitam os/as/es estudantes a assumirem uma posição de transformadores sociais.

Contudo, esse conceito cria uma realidade paradoxal, que se configura da seguinte forma: mesmo ao acionarmos a narrativa, aceita no senso comum, de que a Dança possui seus próprios processos educativos, o binômio Dança e Educação cria uma realidade na qual os estudos do Ensino da Dança são apenas aceitos e reconhecidos quando aproximados dos teóricos e discussões da Educação. Como resultado, restringindo as reflexões pedagógicas aos pesquisadores/as dessa área de conhecimento, incorremos no risco de criar uma realidade frágil para a Dança. Como se esta última necessitasse de outro saber para se afirmar como uma área autônoma, para que, assim, seja possível gerar pensamentos de cunho educativos.

Não é nosso intuito criar hierarquias entre os saberes, no entanto, é importante entendermos que a epistemologia da Educação dá conta de outras questões que, sim, se aproximam da Dança e seu ensino, porém não aborda as especificidades do mesmo. Ao criarmos essa realidade discursiva, nesse território de disputa que é o conhecimento, o campo da Educação pode assumir o poder de legitimar o que é, ou o que não é, educacional.

Por outro lado, amparados nos pensamentos de Ana Mae Barbosa (1998, 2002), temos nos

dedicado a esta discussão (Silva & Damasceno, 2022a) evidenciando que, com o passar do tempo, a concepção da *Dança/Educação* foi se diluindo, na perspectiva em que esse campo começa a ser entendido como a ciência da Dança, que se dedica em compreender os processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística, sejam eles para o âmbito da educação formal, da não formal ou informal. Nessa perspectiva, a Dança é entendida como área autônoma de conhecimento pensando seus próprios fazeres educativos, tendo como base seus símbolos e significados.

Nesta compreensão, a mesma ciência se encontra estruturada pelos seguintes princípios: sócio-filosóficos, didático-metodológicos e políticos. Os referidos princípios servem como marcadores históricos, indicando-nos como o Ensino de Dança foi pensado em seus diferentes tempos e espaços. Para Silva & Damasceno (2022a), o primeiro princípio estaria relacionado às diversas tendências filosóficas, nas quais estão assentadas as teorias/práticas pedagógicas em Dança e que refletem as necessidades de um determinado tempo social.

As proposições a respeito dos conteúdos, metodologias de ensino, avaliação e didática em Dança delineiam o princípio didático-metodológico da Dança/Educação. Por sua vez, o princípio político direciona-se às questões legislativas e documentais, as quais trazem a obrigatoriedade do Ensino da Dança nas instituições de Educação Básica e em espaços não formais, como em agendas culturais (Silva & Damasceno, 2022a)

Portanto, a Dança/Educação a ser entendida como ciência, se torna um campo amplo de discussões, abordando temas como: Currículo de Dança, a historiografia dos processos de ensino-aprendizagem desta linguagem artística, forma-

ção inicial e continuada de professores em Dança, igualmente percebendo como são construídos estes saberes docentes, etc.

Com base no exposto, conseguimos perceber que os conceitos criados pela concepção empirista, *Dança na Educação* e *Dança-Educação*, buscavam projetar os processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística para os espaços formais, especificamente as instituições de Educação Básica. Por outro lado, os elaborados no âmbito das premissas empiristas, *Dança e Educação* e *Dança/Educação*, têm como anseio pensar na autonomia dessa área de conhecimento. Logo, questiona-se como o Ensino da Dança pode ocorrer de forma consciente – dialogando questões sociais de seu tempo – com qualidade, sendo mediada por docentes formados em dança e com consistência, isto é, tendo noção de suas trajetórias e de seus desdobramentos históricos.

4. Considerações Finais

Esse estudo deteve-se em compreender os diferentes conceitos de Dança/Educação criados em território brasileiro. Reconhece-se, assim, o ato de conceituar como a criação e invenção das pessoas para dar sentido, por meio das palavras, a sua prática no mundo. Desse modo, acreditamos que os diversos conceitos de Dança/Educação, elaborados pelos/pelas/pelis artistas-docentes da dança, buscavam trazer sentidos para as ações pedagógicas em Dança na nossa sociedade. Por este fato, ao identificarmos os referidos conceitos, percebemos como os paradigmas do Ensino da Dança foram sendo construídos em determinado tempo-espaço.

Dessa maneira, percebemos que os referidos

conceitos se encontram atrelados às tendências filosóficas em Dança, didaticamente organizadas pelas professoras Gehres (2008) e Souza (2010), são elas: Racionalista, Empirista e Interacionista. Por outro lado, percebemos que as proposições empiristas no Ensino da Dança, as quais teve sua gênese pelos estudos de Isadora Duncan e Rudolf Laban, foram responsáveis por criar uma realidade profícua em solo brasileiro para o surgimento dos primeiros conceitos: *Dança na Educação e Dança-Educação*.

Em grande medida, esses conceitos indicavam o surgimento de outros novos paradigmas, isto é, opostos aos processos de ensino-aprendizagem racionalista dedicados à formação de bailarinos/as/es – dançarinos/as/es, por meio de movimentos pré-estabelecidos. Por sua vez, as práticas pedagógicas em Dança empiristas buscavam projetar esse conhecimento artístico nos espaços formais, especificamente nas instituições de Educação Básica. Assim, um de seus anseios era evidenciar a importância do Ensino da Dança na escola e sua relevância para construção de pessoas conscientes de seus corpos e que se expressavam por meio dessa linguagem artística. Inclusive, convém salientar que a criação desses primeiros conceitos foram determinantes para evidenciar o viés pedagógico/educativo existentes nos processos de ensino-aprendizagem em Dança.

No que se refere ao interacionismo, o qual buscava ultrapassar os modelos modernistas (racionalista – empirista), tendo como principal personagem a artista-docente Isabel Marques, a qual propõe uma atualização aos estudos de Laban os friccionando com os de Paulo Freire, são elaborados os conceitos: *Dança e Educação* e *Dança/Educação*. Diferente do empirismo, esses conceitos

buscavam pensar na autonomia dessa área de conhecimento, pensando não apenas na inserção dessa linguagem artística na escola, mas nos espaços não formais e informais. Além disso, tenta estabelecer reflexões para que os processos de ensino-aprendizagem em dança ocorram de forma consciente, consistente e com qualidade (Marques, 2012).

Ainda na atualidade, é possível ver a presença desses conceitos, uma vez que suas presenças no presente, sinalizam o quanto latentes são as práticas pedagógicas empiristas e interacionista em nosso tempo-espaço. Sem sombras de dúvidas, os conceitos *Dança na Educação*, *Dança-Educação*, *Dança e Educação*, e *Dança/Educação* irão coexistir com a elaboração de novos conceitos, como podemos citar a criação *Mediações Educacionais em Dança*, a qual faz parte de uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA). Sendo assim, sua propagação alcançará outros espaços, uma vez que a Escola de Dança da UFBA se constitui como uma das grandes referências das/nas produções acadêmicas em dança no Brasil.

Conforme a plataforma oficial do PPGDança, a *Linha III – Mediações Culturais e Educacionais em Dança*, estaria relacionada a:

Estudos que articulam a Dança com outras áreas de conhecimento em uma perspectiva inter e transdisciplinar. Dedicar-se à investigação das concepções, composições e implicações políticas, culturais e educacionais, em diferentes contextos, que desenvolvem e mediam processos e modos de organização em Dança (Universidade Federal da Bahia, s.d.).

Outrossim, podemos citar o conceito *Educação Social em Dança*, proposto por Alexsander Barboza da Silva e Rita Ferreira de Aquino (no prelo, pp.

13-14)⁶. Segundo as pessoas autoras, o referido conceito reconhece:

que todo processo educacional é uma ação social, em outras palavras, os processos educativos em Dança funcionam como práticas de sociabilidade. No entanto, com o conceito educação social em dança, queremos trazer à tona as questões sociais (raça, gênero, sexualidade, classe, capacitismo entre outras que foram naturalizadas e que ainda hoje não conseguimos dar conta) como um fator determinante para elaboração de processos de ensino-aprendizagem em Dança.

Com base no exposto, conseguimos constatar que existem algumas proximidades no que se refere às concepções dos diversos conceitos apresentados no decorrer desse texto, como podemos citar a presença do conceito *Educação*, ou seja, ainda hoje relacionamos os conceitos *Dança e Educação* para evidenciar o viés pedagógico dessa área de conhecimento. Ainda assim, precisamos entender que a existência desses novos conceitos em hipótese alguma pode anular e invisibilizar as criações conceituais do passado, posto que elas foram decisivas para construção e desconstrução na época atual.

6 O referido texto se encontra em processo de publicização pela Revista Brasileira de Estudos em Dança vinculada ao Programa de Pós Graduação em Dança – Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ)

Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. A. G. (2001). *Movimento Escolinha de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa* [Dissertação de Mestrado não publicada]. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2002). *Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte*. Cortez Editora.
- Chauí, M. (1995). *Um Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Duncan, I. (1986). *Minha Vida* (10.^a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Gehres, A. de F. (2008). *Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- hooks, bell (2019). *Olhares Negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante.
- Jonhson, D. (1990). *Corpo*. Trad. Aduari Bastos; Rev. Técnica Gerry Marezki - Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Laban, Rudolf. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone.
- Marques, I. A. (1998). "Corpo, Dança e Educação Contemporânea" in *Pro-posições*, 9(2), 70-78. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138/11576> (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- Marques, I. A. (1999). *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.
- Marques, I. A. (2003). *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez.
- Marques, I. A. (2010a). *Linguagens da Dança: Arte e Ensino*. São Paulo: Digitexto.
- Marques, I. A. (2010b). "Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos as relações" in N. Marinho, A. Tomazzoni & C. Wosniak (org.). *Seminários de Dança 3* (pp. 24-37). Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora.
- Marques, I. A. (2011). "Notas sobre o Corpo e o Ensino da Dança" in Revista *Caderno Pedagógico*, 8(1) 31-36. Disponível em <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/827>

- [consultado em 05 de Janeiro de 2023].
- Marques, I. A. (2012). “Dança na escola: arte e ensino – Introdução” in *Saltos para o Futuro*, XXII (2), 4-8. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf> (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- Mbembe, A. (2016). “Necropolítica” in *Arte & Ensaios*, 32, 122-151. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- Miranda, O. (2009). *Coletânea do Jornal Arte & Educação*. Rio de Janeiro: Editora Teatral.
- Preston-Dunlop, V. (1988). *Dance words*. Chur: Harwood Academic Publisher.
- Silva, A. B da & Aquino, R. F. de (no prelo). “Proposições entre o Ensino da Dança e as Teorias dos Movimentos Sociais”. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*. Rio de Janeiro.
- Silva, A. B. da (2022). *Histórias dos processos de ensino-aprendizagem em dança: Maria Fux e a Escolinha de Arte do Brasil* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Silva, A. B. da & Damasceno, L. (2022a). “O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970-1975)” in *Revista do Centro de Educação UFSM*, 47. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/53291/46093> (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- Silva, A. B. da & Damasceno, L. (2022b). “O Ensino da Dança Empirista no Brasil” in *Investigaciones en Danza y Movimiento*, 3(6), 2-26. Disponível em: <https://revistasojs.una.edu.ar/index.php/IDyM/article/view/147> (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- Silva, A. B. da, Damasceno, L. & Aquino, R. F. de (2021). “Historiografando, Dançando e Ensinando: as produções teóricas do Curso de Pós-graduação em Dança-Educação (*lato sensu*)” in *Anais do 6.º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2.ª Edição Virtual* (pp. 1813-1828). Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/historiografando-dancando-e-ensinando-as-producoes-teoricas-do-curso-de-pos-grad?lang=pt-br>. (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- Silva, T. T. da (2014). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (15.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Souza, A. P. A. de. (2010). *Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4154> (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- Souza, J. (2019). *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Stinton, S. (1995). Uma pedagogia feminista para a dança da criança. *Proposições*. 9(2). 23-34
- Stinton, S. (1998). *Dance, Power and Difference: critical and feminist perspectives on dance education*. Champaign: Human Kinetics.
- Taylor, S. B. (1996) “Dança em uma época de crise social: Em direção a uma visão transformadora de dança-educação. *Revista Comunicações e Artes*, 17(28), 65-74.
- UFBA (s.d.). *Programa de Pós-graduação em Dança – Linhas e Grupos de Pesquisa*. Disponível em: <http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/pt-br/linhas-e-grupos-de-pesquisa> (consultado em 05 de Janeiro de 2023).
- UFRJ, (2022). “Edital n.º 269, de 11 de Abril de 2022”, in *Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 16(Extraordinário, 2.ª parte), 5-11.

