



revista
brasileira
de estudos
em **dança**




**PROPOSIÇÕES ENTRE O ENSINO
DA DANÇA E AS TEORIAS DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS**

*PROPOSITIONS BETWEEN DANCE TEACHING
AND SOCIAL MOVEMENT THEORIES*

Alexsander Barbosa da Silva

Rita Ferreira Aquino

SILVA, Alexsander Barbosa da; AQUINO, Rita Ferreira. Proposições entre o ensino da dança e as teorias dos movimentos sociais. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 281-305, 2023.



RESUMO

Este estudo dançante/educativo tem como objetivo aproximar as teorias dos Movimentos Sociais e os processos de ensino-aprendizagem em Dança. O ensaio traz reflexões recentes que estamos desenvolvendo em diálogo com experiências autobiográficas, narrativas de si que articulam vivências como estudante e artista/educador. Desse modo, organizamos o escrito em duas sequências de movimentos que foram nomeadas como: (1) Perspectivas históricas das Metodologias para o Ensino da Dança e (2) Tensionamentos dos processos de ensino-aprendizagem em Dança com as Teorias dos Movimentos Sociais e Educação. Nesse processo, observamos a potencialização da dimensão política da Dança, o que reafirma a necessidade de evidenciar seu compromisso social e revisitar suas práticas criticamente.

PALAVRAS-CHAVE Dança/Educação; Processos de ensino-aprendizagem em Dança; Ensino da Dança e Movimentos Sociais

ABSTRACT

This dancing/educational study aims to bring together Social Movement theories and dance teaching-learning processes. The essay brings recent reflections that we are developing in dialogue with autobiographical experiences, self-narratives that articulate experiences as a student and artist/educator. In this way, we organized the writing into two sequences of movements that were named as: (1) Historical Perspectives of the Methodologies for Teaching Dance and (2) Tensions of the teaching-learning processes in Dance with the Theories of Social Movements and Education. In this process, we observe the potentialization of the political dimension of Dance, that reaffirms the need to highlight their social commitment and revisit their practices critically.

KEYWORDS Dance/Education; Teaching-learning processes in Dance; Teaching of Dance and Social Movements.

PROPOSIÇÕES ENTRE O ENSINO DA DANÇA E AS TEORIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Alexsander Barbosa da Silva ¹
Rita Ferreira Aquino ²

¹ Artiste da Dança Pernambucana, Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Arte/Educação pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI), Mestrade no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA) e professore de Arte EREM Sizenando Silveira (Recife). Tenho me dedicado a pesquisas sobre a História do Ensino de Dança Escolar Brasileiro, Currículo e Formação de Professores em Dança - abarbozza@outlook.com.

² Artista de dança, professora da Escola de Dança da UFBA, PPGDança e PRODAN. Doutora em Artes Cênicas, Mestre e Especialista em Dança pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces - aquino.rita@gmail.com.

A Título de Introdução: Arte e Movimentos Sociais no chão da escola

Imagem (1). Memoriais fotográficos dos/das/es estudantes da Escola de Referência de Ensino Médio Sizenando Silveira (EREM Size).



Fonte: Acervo do/e autor/e.

As imagens expostas acima fazem parte do processo avaliativo o qual venho desenvolvendo com os/as/es estudantes dos 3º anos (3ºA, 3ºB, 3ºC, 3ºD e 3ºE), isto é, a produção de memoriais fotográficos. Desse modo, convém salientar que atuo como docente do componente de Arte da Escola de Referência em Ensino Médio Sizenando Silveira (EREM Size), localizada no centro de Recife. Ela é composta por cerca de setecentos discentes e seu corpo docente é formado por trinta professores/professoras das diversas áreas do conhecimento – a referida escola faz parte da rede de ensino integral do estado de Pernambuco³.

No segundo bimestre de 2022, as aulas de Arte, com os/as/es discentes do último nível da Educação Básica, foram norteadas pelo tema: **Arte e Movimentos Sociais**⁴. A temática dialoga, assim, com os pressupostos indicados por documentos como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo de Pernambuco, Organizadores Curriculares de Arte e uma articulação pedagógica entre as áreas de Linguagens e os conteúdos de Ciências Humanas, Sociais e suas tecnologias.

Primordialmente, entendemos que as pautas dos movimentos sociais trazem outros norteamentos para educação formal, possibilitando a compreensão dos jogos de disputas que cercam esse espaço de produzir conhecimento – bem como nos indica o professor Miguel Arroyo (2013) em seu livro *Currículo, território em disputa*. Ademais, como exemplo, podemos citar as Leis 10.465/2003 e 11.639/2008, que se constituem como a materialização das lutas sociais com a Educação, as quais tornam obrigatório o ensino da história e cultura dos povos Indígenas e de Matrizes Africanas.

Sem sombras de dúvidas, essas questões nos auxilia na proposição de uma reflexão mais ampla e aprofundada acerca das temáticas atuais, percebendo como os discursos de exclusão e de manutenção do *status quo* ainda se mantêm presentes no cotidiano

³ Durante o todo o texto iremos alterar entre a 1ª pessoa do singular e do plural, visto que as algumas reflexões serão conduzidas por meio de minhas experiências pessoais como estudante e artista/docente.

⁴ Movimento de negros, indígenas, (trans)feministas, ambientalistas, LGBTQIA+, trabalhadores, pessoas com deficiência e sem terra. Inclusive, refletindo acerca das intersecções entre os movimentos citados.

escolar – como resultado, identificando como o Ensino da Arte/Dança pode contribuir na formação social, crítica e transgressão da estrutura escolar. Inclusive, acreditamos que essa fricção entre a Arte e os Movimentos Sociais pode proporcionar aos/às/es estudantes um arcabouço teórico atual, auxiliando-os na elaboração de argumentos para redação, solicitada no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Dessa maneira, o bimestre foi estruturado em cinco etapas, são elas: (1) Apresentação em sala de aula dos textos *O que é social na Arte?* (MARQUES, 2014) e *Movimentos Sociais na Contemporaneidade* (GOHN, 2011), por meio de mapas mentais desmontáveis; (2) Debate mediado pelo vídeo *Ferida Colonial* do canal *Tempero Drag*⁵; (3) Exposição de algumas produções de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, as quais abordam temáticas sociais; (4) Organização e exposição dos seminários, em que os/as/es estudantes foram divididos/as/es em equipes, sendo direcionados/as/es a pesquisar sobre a articulação entre as linguagens artísticas com a lista de opções de Movimentos Sociais, de maneira que se debruçaram sobre a história dessas lutas sociais. Por fim, (5) Experimentação em Dança a partir das reflexões construídas em sala de aula, tentando perceber como, por intermédio dessa linguagem artística, podemos abarcar as questões hegemônicas nas lutas sociais. Dessa maneira, o memorial foi sendo elaborado pelas impressões dos/das/des discentes a partir do contato com as etapas expostas acima, de modo que o material era avaliado semanalmente.

Em decorrência das grandes enchentes e dos alagamentos em Recife, durante o mês de junho de 2022⁶, causados principalmente pela falta de políticas públicas direcionadas ao saneamento básico nos bairros da classe trabalhadora e favelas, não conseguimos finalizar a última etapa das atividades descritas acima, posto que um grande quantitativo

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EErd3sPhzm4>>. Acesso: 16 jun. de 2022.

⁶ Para maior aprofundamento da temática aqui pontuada, ler a reportagem do *Jornal do Comércio* publicada em 22/06. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/chuva-volta-a-atingir-recife-alaga-ruas-e-causa-deslizamento-de-barreira.shtml>>. Acesso em: 02 jul. de 2022.

de estudantes e docentes foram afetados por esses fenômenos “naturais”. Outrossim, essas questões dizem respeito diretamente ao foco da discussão, pois envolvem movimentos de luta pela moradia, saneamento, mobilidade e direito à cidade.

Algo importante para entendermos é que apenas os bairros periféricos de Recife foram atingidos pela água, levando as pessoas inseridas nesses lugares a perder bens materiais e até a própria vida. Com efeito, pergunto-me: quanto custa a vida dessas pessoas nessa estrutura capitalista? Até quando a desigualdade social em Pernambuco será tratada como algo supérfluo, sendo camuflada com auxílios (em momentos de extrema precariedade)? Principalmente: o que nos levou a ocupar a inércia, acostumando-nos com a ausência dos direitos mínimos (saúde, educação, alimentação, moradia e qualidade de vida)?

Todavia, as práticas no chão da escola, que serão apresentadas ao longo do ensaio, direcionaram-me a caminhos profícuos de articulação com as recentes pesquisas historiográficas que venho elaborando, sob a orientação da Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino, visto que nosso anseio é trazer visibilidade aos legados de diversas artistas/docentes brasileiras e estrangeiras, que contribuíram com a criação da Dança/Educação brasileira. Desse modo, refletindo criticamente como as teorias dos (trans)feminismos podem nos dar arcabouços para que consigamos fazer emergir as narrativas dessas mulheridades, sem reproduzir as ideologias do sexismo e da transfobia⁷.

À vista disso, nas proposições teóricas e latentes no chão da escola foram surgindo algumas inquietações: Quais seriam as contribuições dos movimentos de lutas sociais para Dança e seu ensino? Quais encaminhamentos essas pautas poderiam propor aos processos de ensino-aprendizagem em Dança? As premissas que delineiam as práticas de Ensino da Dança hoje fomentam ações de transformação social e libertação dos grupos minoritários? Como a Dança e seu ensino podem colaborar para

⁷ A dissertação intitulada *Histórias e Memórias do Ensino da Dança escolar brasileiro: Maria Fux e a “Escolinha de Arte do Brasil”*, se encontra em andamento no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDanca/UFBA).

uma educação que confronte as ideologias de dominação e exploração postas na educação formal? E, por fim, como a Dança e seu ensino podem ser usados como meio para confrontar as estruturas da escola, esta que ainda hoje é usada como meio de dominação e exploração?

Certamente não conseguiremos responder a todas essas perguntas com esse escrito, porém acreditamos que elas podem orientar os/as/es leitores/leitoras acerca dos caminhos aos quais as proposições teóricas/práticas têm nos levado. De tal forma, ressaltamos que o/a/e leitor/a/e possa se sentir convidado/a/e a contribuir com nossos pensamentos, sobretudo porque acreditamos que essa reflexão deve ser dialógica e coletiva, com o intuito de propiciar conjuntamente uma transformação pessoal e social.

Dessa forma, vale acentuar que esse texto faz parte de outros estudos os quais estamos produzindo e em que estabelecemos considerações referentes à temática aqui investigada, em outras palavras, buscamos refletir sobre as relações entre o Ensino da Dança e as teorias das lutas sociais. Na mesma direção, podemos pontuar os textos *Comunidade de aprendizagem em Dança*⁸ e *A busca pelo Ensino da Dança Transgressor: um diálogo entre Isabel Marques e bell hooks*⁹. De fato, esta última pensadora foi responsável por nos direcionar a tais caminhos de conscientização, visto que seu fazer pedagógico se encontra entrelaçado pelas pedagogias anticolonialistas, pela crítica e pelas teorias do feminismo negro (hooks, 2017).

Destarte, acreditamos que esse ensaio pode nos viabilizar indícios reflexivos profícuos que nos desloquem para uma compreensão do Ensino da Dança como estimulador de práticas de liberdade. Por consequência, nos possi transgredir com as normas de raça, gênero, sexualidade, classe social e as ideologias capacitistas. Dessa forma, parece que nos últimos tempos a Dança

⁸ O artigo está em processo de submissão no e-book elaborado pelo grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDanca/UFBA). O referido grupo é liderado pelas Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino e Profa. Dra. Beth Rangel.

⁹ Esse estudo foi apresentado e publicado na 40ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no ano de 2021.

e seu ensino têm potencializado sua dimensão política, assim, seu compromisso social deve ser evidenciado e suas práticas devem ser revisitadas criticamente.

Sendo assim, organizamos esse trabalho em duas sequências de movimentos que foram intituladas como: (1) Perspectivas históricas das Metodologias para o Ensino da Dança e (2) Tensionamentos dos processos de ensino-aprendizagem em Dança com as Teorias dos Movimentos Sociais e a Educação. Por fim, iremos expor as reflexões possíveis de se realizar com a produção desse texto.

I Sequência de Movimento: Perspectivas históricas das metodologias para o ensino da dança escolar

Com base nos recentes estudos os quais estamos concebendo, constatamos que historicamente a busca por metodologias para o Ensino da Dança não é algo recente em nosso país, vários/as/es artistas/docentes têm desenvolvido práticas pedagógicas em Dança. Dessa maneira, evidenciaram suas compreensões de mundo e as questões de seu tempo-espaço, com efeito, projetando múltiplas formas de ensinar-aprender esse conhecimento artístico, principalmente quando é direcionado à educação escolar.

Nessa perspectiva, nas primeiras partes do texto *Metodologia para o Ensino de Dança: luxo ou necessidade* (MARQUES, 2003), a autora salienta a diferença entre a metodologia de ensino e a didática, porque, em sua concepção, essa temática se apresenta ainda de forma frágil/superficial na formação de docentes e nos processos de ensino-aprendizagem em Dança. Desse modo, ela se propõe a indicar caminhos que nos auxiliem a entender e aprofundar tais temáticas.

Nesse sentido, Isabel Marques nos ensina que a didática estaria direcionada à compreensão dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias e dos processos avaliativos e à relação entre discentes e docentes. Por sua vez, a metodologia de ensino faz

parte do campo da didática, porém ela seria o caminho a ser percorrido e faz parte dos processos trilhados para o Ensino da Dança, os quais são delineados predominantemente por crenças, conceitos, pontos de vista e ideias dos/das/des professores/professoras.

De fato, teremos que concordar com a autora no que se refere à superficialidade acerca das discussões das metodologias para o Ensino da Dança. Um exemplo disso é o surgimento das novas “metodologias decolonias”, que, ao nosso entendimento, restringem-se aos conteúdos, isto é, aos *tipos* das Danças dos povos indígenas e de Matrizes Africanas, em vez de propor uma autoavaliação dos processos de ensino-aprendizagem desse conhecimento artístico, de modo que consigamos romper e desaprender os modelos de construção de conhecimentos postos pelas ideologias da supremacia.

Ainda sobre metodologia de ensino, Marques (2003) nos assinala que sua construção tem como base as crenças dos/das/des docentes a respeito dos/das/des corpos/corpas/corpes¹⁰, da Dança, da Educação e da relação com os/as/es estudantes – que se materializam em sala de aula. Assim, dialoga diretamente com as perspectivas desse/dessa profissional com a sociedade, com a vida em comunidade, observando como esses ideais afetam sua proposta pedagógica. Contudo, a autora nos especifica que o primeiro elemento definidor de uma metodologia para o Ensino da dança é: “[...] o conceito de corpo subjacente tanto à prática artística quanto educacional do professor” (MARQUES, 2003, p. 143).

Os pensamentos da autora se apresentam de forma extremamente significativa, pois ela coloca em evidência a necessidade de pensarmos algo que parece ser “bem definido” nas produções da Dança e seu ensino, isto é, o/a/e/ corpo/corpa/corpe. Assim, no escrito *Notas sobre o corpo e o Ensino de Dança* (MARQUES, 2011), a escritora nos leva a entender os discursos que perpassam os/as/es corpos/corpas/corpes em sua estrutura

¹⁰ Convém salientar que nesse escrito abordamos o conceito de corpos/corpas/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.

sociopolítica e relacional, salientando como tais premissas delineiam as formas como devem ocorrer os processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística.

Convocados a perceber os ideais que serviram como os fundamentos para o desenho dos processos históricos, sociofilosóficos e políticos do Ensino da Dança, na obra *Ensino da Dança hoje: em qual realidade nos encontramos?* – Alexander Barbozza e Rita Ferreira de Aquino (2021) propõem uma ampliação das premissas sinalizadas por Adriana de Farias Gehres (2008) e Ana Paula Abramian de Souza (2010), as quais nos expõem que os processos de ensino-aprendizagem em Dança encontram-se alicerçados em três correntes filosóficas: Racionalismo; Empirismo e Interacionismo.

Para os/as/es citados/as/es autores/as, esses ideais filosóficos foram determinantes na criação de processos de ensino-aprendizagem em Dança, por terem refletido sobre a luta pela inserção da Dança e seu ensino em âmbito escolar brasileiro. Como bem nos salienta Alexander Barbozza e Letícia Damasceno (2022), a concepção filosófica Empirista foi determinante na ruptura da exclusividade do Ensino da Dança nos espaços informais para o âmbito formal, defendendo o discurso que esse saber/fazer artístico poderia contribuir na formação da personalidade das pessoas, viabilizando uma educação sensível, criativa e da consciência dos/das/des corpos/corpas/corpes.

Essas premissas empiristas na Dança e seu ensino, foram proclamadas pela práticas revolucionárias da norte-americana Isadora Duncan (1877-1927) e do austro-húngaro Rudolf Laban (1879-1958), as quais foram determinantes para conceber outros formatos nos processos de Ensino da Dança (GEHRES, 2008; SOUZA, 2010). Conseqüentemente, o ensino dessa linguagem artística, com base nos/as/es autores/as citados/as/es, deveria ocorrer de forma que ultrapassasse os modelos de movimentos pré-estabelecidos, propagados pelo balé clássico e sua concepção do/da/de corpo/corpa/corpe como instrumento da Dança. Em suma, as proposições pedagógicas deveriam partir de estímulos sensoriais (visão, tato, audição e fala), da improvisação e de seus

elementos, expressão, conjuntamente com o uso de objetos do cotidiano.

No que se refere à propagação do empirismo da Dança e de seu ensino em solo brasileiro, até o presente momento conseguimos localizar apenas alguns/algumas artistas/docentes que devolveram práticas a partir das décadas de 1950 a 1980, e suas ações se estabeleceram na Região Sudeste do Brasil, tais como: Celina Batalha, Maria Ignez de Souza Calfa, Myda Sala Pacheco, a budapestina Maria Duschenes, os/as argentinos/as Maria Fux e Alberto Ribas. Este último, por meio de seu texto *Importância da Dança na Educação* (1972), nos oportuniza perceber quão decisivas e profícuas foram as propostas pedagógicas empiristas no Ensino da Dança, as quais defendiam que a única Dança a ser ensinada na escola deveria ser a Moderna.

Um fenômeno que nos auxilia a entender essa projeção é a **Primeira Mostra Estudantil de Dança Moderna do Município do Rio de Janeiro**, criada em 1982, pela professora Celina Batalha, apresentando como objetivo contribuir para a implementação da Dança e seu ensino nas escolas da rede pública municipal em território carioca (BARBOZZA; AQUINO, no prelo). Logo, percebemos que a projeção do Ensino da Dança para as instituições de Educação Básica tem influência da Dança Moderna e, apenas posteriormente, incorpora as proposições das Danças elaboradas no país.

Sendo assim, reconhecemos que essas práticas empiristas foram expandidas em todo território brasileiro de acordo com seus contextos temporais. No entanto, a narrativa e o legado dos/das/des artistas/docentes das Regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-oeste ainda se encontram invisibilizados, com efeito, clamando por justiça social e pela atenção dos/das/des pesquisadores/as da Dança. Em nosso entendimento, essas investigações são bastante proficientes, pois nos permitiram assimilar profundamente os processos históricos do Ensino da Dança em nosso país e sem sombra de dúvidas nos colocaria em outra posição temporal e espacial, em outras palavras, de

conscientização¹¹ didático-metodológica dessa área de conhecimento.

Além do mais, convém destacar que essas premissas empiristas ganham visibilidades por estarem atreladas ao Movimento da Escola Nova (1930), encabeçado por Anísio Teixeira (1900-1971), e um dos maiores movimentos de defesa da Arte na Educação, quer dizer, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e, posteriormente, o Movimento de Escolinhas de Arte (MEA)¹². Com efeito, pontua-se que os desdobramentos do Ensino da Dança encontram-se envolvidos pelas trajetórias historiográficas da Educação e Arte/Educação brasileira.

Outro ponto importante para refletirmos é que, na proposta de Ensino da Dança empirista, **o corpo** era visto de forma universal, em outras palavras, contemplava simplesmente as vivências da branquitude, da cis-heterossexualidade, da burguesia e das pessoas sem deficiência. Os marcadores sociais presentes nos/nas/nes corpos/corpos/corpes das pessoas negras, com deficiência, LGBTQIA+ e pertencentes à classe trabalhadora eram colocados às margens. Assim, o fazer dançante/educativo se restringe meramente ao movimento e à subjetividade pessoal, sem propor 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. 4).

Com a propagação dessa concepção moderna em solo brasileiro, são construídos paradoxos sociais os quais nos levam a questionar: quais pessoas são percebidas como corpos em nossa sociedade? Em que lugares/espços 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. Essa concepção sem sombra de dúvidas máscara a historiografia e a injustiça social

¹¹ Para bell hooks (2019a) esse conceito significa radicalizar a consciência.

¹² A EAB foi fundada no Rio de Janeiro, em 1948, pelas/os artistas plásticas/os Augusto Rodrigues, Margarete Spencer e Lúcia Valentim. Posteriormente, tornou-se o Movimento Escolinhas de Arte, sendo composta por 140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e internacional.

que marcam a existência de nosso país, criando um cinismo estrutural segundo o qual se acredita que todos são corpos.

Nessa direção, em *Ensino da Dança hoje: textos e contextos* (MARQUES, 1999), a escritora formula uma crítica aos processos de ensino-aprendizagem em Dança empirista, alegando que essas ações poderiam contribuir para uma formação individualista, principalmente porque as práticas pedagógicas encontravam-se reduzidas ao estudante as suas experiências pessoais e emocionais. Isso negligencia, assim, os fatores sociais que determinam quais corpos/corpas/corpes 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* – para Marques (2011) essa concepção faz com que os/as/es estudantes: “[...] 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” (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 que perpassam os/as/es corpos/corpas/corpes – com efeito, podem estar a serviço da manutenção do *status quo*.

Interpelada pelo compromisso social e pelos princípios interacionistas¹³, Marques (2003) elabora propostas metodológicas para o Ensino da Dança, as quais intitula como **Dança no Contexto** organizado pelo tripé Arte-Ensino-Sociedade e norteado pelos caminhos da: (1) Problematização; (2) Articulação; (3) Transformação; (4) Criticar. Posteriormente, fricciona essas questões como a Abordagem Triangular (ler, fluir e contextualizar) – criada por Ana Mae Barbosa e constrói o **Caleidoscópio do Ensino da Dança** (MARQUES, 2010).

¹³ Para Gehres (2008) e Souza (2010), o Interacionismo tem como marco a incorporação dos pressupostos da Dança e seu ensino, com os elementos propostos pelos estudos pós-modernos: o fim das metanarrativas, oposição ao universalismo, a valorização da diferença cultural e a denúncia das microfísicas do poder.

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 que viabilize uma conscientização por meio da Dança e de seu ensino.

Nesse rumo, Marques (2011), assentada nos pensamentos de Don Johnson (1990), nos convida a pensar os/as/es corpos/corpos/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 norteadora a transformação pessoal e o compromisso pela justiça social. Será possível, então 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) começa a projetar a ideia de que seria de extrema relevância refletirmos como os processos de ensino-aprendizagem da Dança poderiam/podem contribuir na educação de corpos/corpos/corpes *lúdicos*, *relacionais*, *críticos* e *cidadãos*, digamos, como o Ensino da Dança pode viabilizar a formação de corpos/corpos/corpes dançantes que dialogam com a

cena social e com o mundo. Contudo, traremos um recorte para o último que, 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).

De acordo com a autora, uma educação de corpos/corpas/corpes cidadãos/cidadãs/cidadães seria profícua, pois propicia a valorização e respeito à diferença, todavia, devemos entender que a diferença é uma construção social estabelecida pelos jogos de poderes discursivos, assim, a diferença não deveria ser desvalorizada e sim questionada (SILVA, 2007). Desse modo, os/as/es artistas/docentes deveriam questionar como a Dança e seu ensino têm sido usados como meio para propagação e naturalização dos discursos da diferença, refletindo como esses são fixados em seus fazeres.

Outro ponto interessante para pensarmos seria a respeito do conceito de cidadania. Segundo Gohn (2012), seu surgimento se dá a partir da Declaração dos Direitos dos Homens (1789), a qual estabelece a ideia de cidadania atrelada à capitalização de terras, quer dizer, as pessoas seriam apenas reconhecidas como cidadãs se possuíssem bens materiais. Assim, é interessante questionarmos: quem nos dias de hoje é percebido como cidadãos/cidadãs/cidadães? Quais pessoas vêm exercendo sua cidadania? A 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/as/es diversos/as/es 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, nos alinhamos com bell hooks (2019a), quando esta salienta que: “nomear e identificar o problema simplesmente não resolve o problema; nomear é apenas o estágio do processo de transformação” (p.155).

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 e são cercados/as/es pelos signos culturais e marcadores sociais, logo, delineiam a vida das pessoas, legitimando os espaços que devem ocupar. Em segundo momento, 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. Todavia, qual seria o próximo caminho para a transformação educacional em Dança? Como pensar em processos de Ensino da Dança que fomentem práticas de transgressão nas quais se questione a “diferença”? Como esses marcadores sociais que, por assim dizer, são os/as/es próprios/próprias/própries corpos/corpas/corpes podem ser usados como bússola para uma *educação social em Dança*?¹⁴.

Logo abaixo, iremos tensionar as reflexões metodológicas para o Ensino da Dança juntamente às teorias dos movimentos sociais, para que, assim, consigamos ampliar as discussões acerca das maneiras de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística.

II Sequência de Movimento: Tensionamentos dos processos de ensino-aprendizagem em Dança com as Teorias dos Movimentos Sociais e a Educação

Como salientamos anteriormente, nessa sequência de movimento iremos aproximar as reflexões dos movimentos sociais com os processos de Ensino da Dança, para que possamos criar redes críticas as quais permitam autoavaliações dos/nos processos de ensino-aprendizagem da Dança, de modo que possamos

¹⁴ Reconhecemos que todo processo educacional é um 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.

estabelecer ponderações a respeito do compromisso social da Dança e de seu ensino.

Primordialmente, é importante destacarmos que ao nosso entendimento não há como pensar/elaborar processos de ensino-aprendizagem em Dança, na realidade social em que vivemos, distantes das contribuições avassaladoras da artista/docente Isabel Marques. Inegavelmente, suas proposições servem como bússola, de maneira que nos leva às questões nunca conhecidas (até o momento) na história do ensino brasileiro da Dança escolar.

Para tanto, reconhecemos que premissas dessa artista/docente, articuladas aos pensamentos elaborados nos movimentos sociais, podem nos indicar investigações as quais permitam uma consciência crítica nas propostas metodológicas para o ensino da Dança, de sorte que percebamos *quando - onde - como* esses fazeres são usados para propagação das ideologias de dominação e das tecnologias de violências sociais.

Em *Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*, Maria da Glória Gohn (2004) nos sinaliza que os movimentos sociais são indicadores de mudanças socioculturais e epistêmicas. Além do mais, nos ensina também que as teorias dos movimentos sociais surgem com o interesse de explicar a existência das lutas ocorridas no território de disputa social. Posteriormente, justifica que enquanto as pessoas não resolverem seus problemas básicos de desigualdade social, haverá lutas e conseqüentemente movimentos sociais. No que se refere às teorias dos movimentos sociais na América Latina, a autora nos informa:

O paradigma latino-americano concentrou-se, em sua quase totalidade, nos estudos sobre os movimentos sociais libertários ou emancipatórios (índios, negros, mulheres, minorias em geral) [...] (GOHN, 2004, p. 15).

Logo, podemos ver que as questões sociais no sul global ganham outro desenho, oposto ao do ocidente (a princípio, direcionado à teoria da ação social e à busca pela compreensão dos comportamentos coletivos), visto que em grande medida suas pautas estavam relacionadas à libertação e à emancipação de grupos colocados em situação de exclusão¹⁵ e subalternização. Por

¹⁵ Entendemos a exclusão como uma das etapas da punição, bem como salienta Michel Foucault em seu livro *A sociedade Punitiva* (2015).

sua vez, acreditamos que os/as/es corpos/corpas/corpes das pessoas no Brasil são formados/formadas/formades a partir da história de luta e libertação (conscientemente ou não), sejam eles dos/das/des indígenas, negros/negras/negres, da população LGBTQIA+, das pessoas com deficiência, da classe trabalhadora e das mulheres. Essas lutas perpassam nossas existências e isso não pode em momento algum passar despercebido, sobretudo porque somos corpos/corpas/corpes historicamente construídos e constituídos nas relações socioculturais.

Diante disso, acreditamos que as teorias desenvolvidas nos centros das lutas sociais nos colocam frente a processos de autorreflexão, para que consigamos perceber como as práticas de ensino-aprendizagem em Dança são usadas como meio para propagação das violências de exclusão e silenciamento. Isso nos leva a pensar na ampliação de práticas dançantes/educativas que proporcionem um impacto revolucionário e transformador na relação entre as pessoas, no Ensino da Dança, na escola e na sociedade.

Sendo assim, na tentativa de percebermos de forma mais aprofundada a interação entre o Ensino da Dança e as teorias dos movimentos sociais, a seguir iremos expor duas vivências nos meus¹⁶ processos de ensino-aprendizagem em Dança, analisando-as a partir de pensadores/pensadoras ligados/as aos movimentos negro e LGBTQIA+. Isso justifica que nosso interesse com este ensaio é compartilhar quais caminhos investigativos temos seguido para o alargamento dessa área do conhecimento.

- **Experiência I: Ensino da Dança e questões de raça.**

Os saberes constituídos nas lutas dos movimentos negros e indígenas podem nos informar como as ideologias do imperialismo branco vão instaurando suas ferramentas de invisibilização da existência dos/das/des corpos/corpas/corpes indígenas e negros/negros/negres na construção do conhecimento,

¹⁶ Sendo assim, nessa parte do texto utilizaremos a 1ª pessoa no singular, visto que parte de uma experiência pessoal.

inclusive na Dança e no seu ensino. Para além disso, podem nos auxiliar a romper com a visão essencialista que restringe a imagem dessas pessoas ao processo de escravização¹⁷, como se essa fosse estritamente a única forma de exercer suas identidades e ancestralidades – essa temática é aprofundada por bell hooks (2019b) em seu escrito *Anseios: raça, gênero e política culturais*.

Na transição do Ensino Fundamental (Anos Finais) para o Ensino Médio, informei à minha mãe que tinha o interesse de mudar de escola, queria ir para uma instituição pública um pouco distante de nossa residência, pois sabia que lá existiam muitos projetos de dança. Sem hesitar, ela organizou todos os documentos necessários e realizou a matrícula. De fato, em todos os eventos do calendário escolar, a professora de Educação Física organizava um espetáculo de dança, desse jeito, as minhas vivências durante o último nível da Educação Básica eram restritas a movimentos pré-estabelecidos e criação de coreografia. Contudo, essas experiências foram determinantes para minha profissionalização em Dança e, principalmente, para o meu interesse de pesquisa.

Ao chegar o mês de outubro, iniciamos o ensaio para apresentação da consciência negra, selecionamos alguns gêneros da dança hegemonicamente negra (Maracatu, Afoxé, Capoeira, Ciranda, Lundum, Maculelê). Posteriormente a essa escolha, organizamos os dias e horários dos ensaios, com o anseio para que aprendêssemos os movimentos dessa determinada dança. Assim, os referidos ensaios ocorriam depois do horário da aula, pois os/as/es professores/professoras das outras disciplinas não nos liberavam para dançar.

Durante os três anos em que estive na escola, representávamos na consciência negra, dia 20 de novembro, os/as/es negros/negras/negres no processo de escravização, com o semblante de dor, tristeza e acorrentados, como se não existisse

¹⁷ Algumas teóricas, como Grada Kilomba (2019), propõem "escravização" em detrimento de "escavidão". Segundo Kilomba, a primeira expressão permite perceber o processo como algo imposto e forçado, já a segunda expressão acaba por atribuir caráter naturalizante à escravização.

outra possibilidade para manifestação das identidades negras. Em nossa concepção, essa perspectiva na atualidade ainda se encontra de forma muito latente no imaginário social dos/das/des brasileiros/as/es. Aprendemos os códigos das danças, mas não fomos levados a refletir sobre os marcadores sociais que perpassam esse fazer artístico e os/as/es nossos/nossas corpos/corpas/corpes em movimento, em razão de que a maioria das pessoas dançando eram negras.

Desse modo, ao refletir acerca dessa experiência hoje, constatamos que o processo de aprendizagem estava assentado no modelo racionalista, no qual os/as/es corpos/corpas/corpes eram usados/as/es como meio para dança – dentro dessa estrutura, a técnica ganha centralidade, pois ela se torna o conteúdo. Percebe-se que as Danças de Matrizes Africanas estavam presentes na escola, os/as/es corpos/corpas/corpes negros estavam se movendo, mas a metodologia de ensino usada não criava espaço para uma mudança pessoal e estrutural, não confrontava o modelo de dominação e nem motivava uma formação racializada, a qual nos impele identificar como ocorrem os mecanismos da ausência e silenciamento.

Assim, parece imprescindível atualmente pensarmos num processo de ensino-aprendizagem das Danças Indígenas e de Matrizes africanas, que reconheça e valorize os/as/es corpos/corpas/corpes indígenas e negros/negras/negres em sala de aula. Isso se afirma de acordo com a pensadora Grada Kilomba (2019), segundo a qual um dos mecanismos do racismo é tornar invisível o que existe. De imediato, devemos gerar autorreflexão crítica nos processos do Ensino da Dança, para que consigamos ter uma consciência ampla desse fazer; como resultados, encontraremos caminhos que não reproduzam os modelos de dominação e exploração. Logo, é possível pensarmos em processos de ensino-aprendizagem em Dança que fomentem práticas antirracistas, abrindo espaço para as discussões de intolerância religiosa e de classe social, percebendo como essas questões moldam os fazeres da Dança e seu ensino.

- **Experiência II: Ensino da Dança e questões LGBTQIA+**

As pautas dos Movimento LGBTQIA+, por sua vez, podem nos indicar estratégias para que consigamos confrontar as narrativas cisgêneras/heteronormativas nos processos de ensino-aprendizagem em Dança, principalmente no arcabouço dos repertórios das Danças Tradicionais criadas em solo brasileiro – onde organizam-se os movimentos de forma binária, determinando quais são de “homens” e quais são de “mulheres”. Conseqüentemente, seremos capazes de criar uma realidade em sala de aula que direcione os/as/es estudantes a questionar a diferença constituída pelas narrativas de dominação da cisgeneridade e heterossexualidade compulsória.

Essa linha de pensamento leva-me a recordar dos episódios de quando fazia parte do Balé Popular do Recife, especialmente quando era referente à coreografia de Xaxado¹⁸; era imposto pelo coreógrafo/professor que negasse meu comportamento afeminado, na verdade, que “o deixasse em casa”, para que na hora dessa dança eu performasse o que ele compreende normativamente como masculinidade. Isto porque, em sua concepção, nessa dança só existia Lampião (masculinidade) e Maria Bonita (feminilidade), assim, não poderia haver um comportamento entre essas duas polaridades. No entanto, quem me garante que no cangaço não existiam gays afeminados? Como cobrar um comportamento rígido se a própria Maria Bonita confronta o modelo feminino imposto (delicadeza, subalternização)?

Ao refletir sobre esse fenômeno hoje, percebo como o comportamento desse coreógrafo era violento, pois ordenava que negasse o modo como me vejo no mundo, para interpretar uma dança “tradicional”, delineada por uma estrutura a qual não aceitava as subjetividades de meu corpo/corpe, mas o identificava como diferente. Assim, o ensino dessa dança estava a serviço da manutenção dos interesses da cisgeneridade, seus aparelhos de dominação estavam atrelados a um conhecimento sócio-cultural,

¹⁸ O xaxado é uma dança popular brasileira que tem sua origem no Sertão de Pernambuco e configura-se como uma manifestação desenvolvida pelos cangaceiros/as/es da região, com o intuito de celebrar suas conquistas.

cercado por um discurso com efeito de verdade, o qual jamais deveria ser questionado.

No livro *Homofobia: história e crítica de um preconceito*, Daniel Borrillo (2016) argumenta que o preconceito contra a população LGBTQIA+, com o passar do tempo, deixa de pertencer à esfera estritamente individual para se tornar algo social e potencialmente político, no qual as LGBTQIA+fobias são usadas como dispositivos de vigilância das fronteiras de gênero. Com base nesses pensamentos, percebemos que no episódio descrito acima, o ensino-aprendizagem dessa linguagem artística foi usado para vigilância das fronteiras de gênero, o qual identifica a transgressão em meu comportamento e de imediato me realoca na categoria homem/Lampião. Todavia, as questões do meu corpo/corpe não eram trazidas para sala de aula, a fim que por meio dele se construísse conhecimento, com auxílio da Dança, e que rompesse com essa lógica normativa.

Partindo da contextualização crítica e problematização dessas compreensões entendemos perfeitamente que esse espaço tinha como cerne principal a formação de dançarinos/as/es, todavia, não precisamos necessariamente reproduzir o modelo tradicional do ensino-aprendizagem dessa linguagem artística, posto que, como pontuamos anteriormente, existem outras maneiras de mediar esse conhecimento. Ao nosso entendimento, a formação do/da/de artista da dança deve possibilitar uma relação direta com as questões sociais que afetam seus corpos/corpas/corpes, sua dança e sua forma de *estar* e *se ver* em diálogo com o mundo – e não os/as/es tornando repetidores de modelos tradicionais. Dessa maneira, no texto *Aprender a dança versus copiar* (MARQUES, 2000), a autora expõe:

Muita gente *sabe* dançar - o aprendizado por cópia permite isso -, mas poucos de fato *conhecem* a dança: é por isso que temos aula de dança, para conhecermos melhor esta arte. Conhecer é *ampliar* (não dançar a mesma coisa), *aprofundar* (perceber e compreender o corpo em movimento), *relacionar* as danças que dançamos aos cotidianos e às pessoas que nos cercam, dentro de contextos sociopolítico-culturais específicos (p. 02).

O cerne da questão aqui não está em renegar o processo de cópia, mas em perceber como não devemos torná-lo o único

meio para o aprendizado em dança. Entendendo que para o momento o qual estamos vivendo, a Dança e seu ensino devem propiciar processos os quais nos direcionem a nos percebermos como atores/atrizes sociais, em diálogo com o mundo. Contudo, para que isso aconteça, deve ocorrer urgentemente uma autorreflexão em suas propostas metodológicas, para que, a partir daí, possamos pensar em processos de ensino-aprendizagem em Dança alicerçados no compromisso pela liberdade.

Além disso, deveríamos nos dedicar a encontrar estratégias para dialogar o que pesquisamos no meio acadêmico com os/as/es profissionais de companhias de dança, ampliando os seus horizontes metodológicos. Em virtude de que muitos/as/es deles/delas/dilus não tiveram a oportunidade de estar ocupando esse lugar, tendo acesso a essas reflexões poderíamos modificar a realidade do Ensino da Dança não apenas no âmbito escolar, mas também fora dele.

Considerações Finais

Esse escrito pretendeu apresentar um ensaio das recentes reflexões que estamos desenvolvendo e que tem como objetivo aproximar as teorias dos Movimentos Sociais com os processos de ensino-aprendizagem em Dança. Assim, no nosso entendimento, as proposições elaboradas nos centros das lutas sociais nos encaminham a processos de autorreflexão, para que consigamos perceber como as práticas da Dança e seu ensino são usadas como meio para propagação das violências de exclusão e silenciamento.

Isso pode nos orientar a pensar na ampliação de práticas dançantes/educativas que proporcionem um impacto revolucionário e transformador na relação entre as pessoas, o Ensino da Dança, a escola e a sociedade. De maneira que nos posicione a processos de liberdade, visto que, em nossa concepção, é extremamente paradoxal pensar na libertação social enquanto existir corpos/corpas/corpes sendo dominados e explorados. Por sua vez, como a Dança e seu ensino podem contribuir na construção de corpos/corpas/corpes livres?

Sendo assim, assimilamos que as propostas de Ensino da Dança encontram-se assentadas em três correntes filosóficas, são elas: Racionalista, Empirista e Interacionista (GEHRES, 2008; SOUZA, 2010). Na primeira concepção, os/as/es corpos/as/es são entendidos/as/es como instrumento da dança, o empirismo propõe uma perspectiva naturalizante, em grande medida, homogeneizada e biologizante. Como consequência, os processos de ensino-aprendizagem em dança são construídos distantes das interações sociais, ora mediados pelo ensino da técnica e, em seguida, por propostas pedagógicas direcionadas aos: estímulos sensoriais, improvisação e seus elementos, expressão e uso dos objetos do cotidiano.

Na tendência Interacionista, entende-se os/as/es corpos/corpas/corpes como um projeto de comunidade, sendo historicamente construídos e constituídos nas relações socioculturais. Nessa perspectiva, as propostas da Dança e seu ensino são organizados pelos princípios da *problematização*, *articulação*, *transformação* e *crítica* – tendo a docente Isabel Marques como uma das principais expoentes por desenvolver tais premissas. Logo, os marcadores sociais são reconhecidos, porém não nos encaminham a assimilar como esses fatores podem ser usados como mola propulsora nas práticas dançantes, especialmente as direcionadas à educação escolar.

À vista disso, essas reflexões criam uma realidade que nos convida a um processo de autoavaliação, tendo como prisma os pensamentos emergidos nas teorias dos movimentos sociais, as quais, de acordo com Gohn (2011), surgem com o anseio de descrever os ideais defendidos nas lutas sociais e de enfrentamento à desigualdade. Contribui, então, para entendermos como as ideologias do imperialismo branco, da cisgeneridade, da burguesia e do capacitismo têm moldado as formas como ensinamos-aprendemos esse conhecimento artístico; como resultado, favorece espaços para a ausência.

Esse texto certamente se desdobrará em outros estudos, pois questões ficaram em aberto e requerem uma revisitação contínua, todavia, ao nosso entendimento, as reflexões contidas neste artigo podem orientar os/as/es leitores/leitoras acerca dos

caminhos que essas proposições teóricas/práticas têm nos apontado. Como resultado, reiteramos que os/as/es leitores/leitoras podem se sentir convidados/convidadas a contribuir com nossos pensamentos, sobretudo porque acreditamos que esse estudo deve ser dialógico e coletivo, com o intuito de nos propiciar uma transformação pessoal e social.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. - 5ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. O Ensino de Dança Empirista no Brasil, **Revista Investigaciones en danza y movimiento**: Departamento de Artes do Movimento da Universidade Nacional de Artes (Buenos Aires, Argentina). vol 3. nº 6, 2022. Disponível em: <https://revistasojs.una.edu.ar/index.php/IDyM/issue/view/IDyM%20-%20Investigaciones%20en%20Danza%20y%20Movimiento>>. Acessado: 14 set. de 2022.

BARBOZZA, Alexsander; AQUINO, Rita Ferreira de. **História do Ensino da Dança escolar do Rio de Janeiro**: Mostra Estudantil de Dança - 1982, no prelo.

BARBOZZA, Alexsander; AQUINO, Rita Ferreira de. Ensino da Dança hoje: em qual realidade nos encontramos?. (Anais) **8º Encontro de Pesquisas Educacionais de Pernambuco (EpePE)**, Recife: 2021. Disponível em:<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83415>> . Acessado: 14 set. de 2022.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 1ª ed; 3reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. - (Ensaio Geral, 1).

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Trad. Ivone C. Benedetti. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. (Coleção obras de Michel Foucault).

GEHRES, Adriana F. **Corpo-Dança-Educação**: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais. Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. - 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019a.

hooks, bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. Trad. Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019b.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** - Rio de Janeiro - v. 16, n 47, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado: 14 set. de 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed. - São Paulo: Cortez. (Coleção questões de nossa época; v 37), 2012.

JOHNSON, Don. **O corpo**. Trad. de Aداuri Bastos; revisão técnica de Gerry Marezki. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Revista Pro-posições** São Paulo. v. 9. nº 2, 1998. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1974/26-artigos-marquesia.pdf>>. Acessado: 04. jun de 2022.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. - São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Aprender a dançar versus copiar**, 2000.

MARQUES, Isabel A. Metodologia para o Ensino de Dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Silvia. (org.) **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

MARQUES, Isabel A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do Ensino de Dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel A. Notas sobre o corpo e o Ensino da Dança. **Cadernos Pedagógicos**: Lajedo. v. 8, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/827>>. Acessado: 04. jun. de 2022.

MARQUES, Isabel A. **Interações**: Criança, Dança e Escola. São Paulo: Blucher - (Coleção InterAções), 2012.

MARQUES, Isabel A. **Arte em questões**. - 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

RIBAS, Alberto. Importância da Dança na Educação. In: MIRANDA, Orlando (Org.). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Capa: Zivaldo. - Rio de Janeiro: Teatral, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Ana. Paula. Abrahamian. de. **Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4154>>. Acessado: 04. jun de 2022.

Recebido em 30/07/2022.
Aprovado em 27/09/2022.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança