

DANÇA, IGUALDADE E DIVERSIDADE: “PROFESSENDO” NA CONTEMPORANEIDADE

*DANCE, EQUALITY AND DIVERSITY:
"PROFESSING" IN CONTEMPORANEITY*

Arthur Marques¹

<https://orcid.org/0000-0002-7317-1631>

Recebido: 30/04/2023

Aprovado: 30/06/2023

Publicado: 31/12/2023

DOI: 10.5965/235809252712023e4446

RESUMO:

O ensino da dança, como metodologia de ensino de estudos corporais para o ensino das artes, pode romper com lógicas estruturais coloniais. Adere-se a pedagogia do oprimido e a ética bixa, concomitantemente, como prepostos balizadores da práxis do artista-docente, compreendido como ser em processo constante de atualização de suas práticas – metodológicas, de abordagem pedagógica, didáticas e artísticas – através de um neologismo: professendo. Inconcluso, o professendo busca, através da reflexão sobre suas práticas, abolir essas lógicas que se materializam em processos educativos que lidam com autoritarismo, adoção de modelos universais, conteúdos ministrados em modo de educação bancária e relações hierárquicas, tanto na escolha de conteúdos como na verticalidade do tratamento entre educador-educando. A premissa é de que uma lógica colonial que estrutura o ensino da dança na atualidade lida, principalmente, com a noção de que o educador sabe tudo e o educando nada sabe, esvaziando a potência criativa e o desenvolvimento pleno do sujeito como cidadão crítico pelo disciplinamento silenciador. Indica-se que os profissionais de dança no país são (in)formados nessas lógicas coloniais estruturantes presentes no ensino da dança, em especial, no ballet clássico. Apresenta-se uma proposta metodológica e de conteúdo de ensino da dança planejada como prática de liberdade. O contraponto que rompe com essas lógicas pressupõe atos dialógicos nas práticas do artista-docente – um professendo, - que adere a um projeto de busca pela igualdade e inclusão dos sujeitos na educação e na arte.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino da dança; Diversidade; Igualdade; Metodologia do ensino das artes.

ABSTRACT:

The teaching of dance, as a methodology for teaching body studies for teaching the arts, can break with colonial structural logic. The pedagogy of the oppressed and the “bixa” ethics are adhered to, concomitantly, as beacons of the praxis of the artist-teacher, understood as being in a constant process of updating their practices – methodological, pedagogical, didactic and artistic – through a neologism: “professendo” (being a professor). Unconcluded, the professor seeks, through reflection on his practices, to abolish these logics that materialize in educational processes that deal with authoritarianism, adoption of universal models, contents taught in a banking education mode and hierarchical relations, both in the choice of contents and in the verticality of treatment between educator-student. The premise is that a colonial logic that structures dance teaching nowadays deals mainly with the notion that the educator knows everything and the student knows nothing, emptying the creative power and the full development of the subject as a critical citizen through silencing discipline. It is indicated that dance professionals in the country are (in)trained in these structuring colonial logics present in dance teaching, especially in classical ballet. A methodological and content proposal for teaching planned dance as a practice of freedom is presented. The counterpoint that breaks with these logics presupposes dialogic acts in the practices of the artist-teacher - a “professendo” (being a professor), - who adheres to a project of search for equality and inclusion of subjects in education and art.

KEYWORDS: Dance teaching; Diversity; Equality; Arts teaching methodology.

1. PROF-ARTES - Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional. UFPB – Universidade Federal da Paraíba. arthur.marques@academico.ufpb.br

DANÇA, IGUALDADE E DIVERSIDADE: “PROFESSEANDO” NA CONTEMPORANEIDADE

Há de se refletir constantemente sobre a condução/ministração/aplicação de metodologias de estudos corporais para o ensino das artes, em especial, nas/das danças, em se tratando, especialmente, da necessidade de lidar com a premissa de que quaisquer processos de ensino na escola devem promover a formação do cidadão livre, o que pressupõe refletir criticamente para a autonomia.

Sendo assim, artistas-docentes na escola ocupam a posição de mediadores dos processos de aprendizagem. Mediar é ação que não coaduna - e nem é coerente - com pedagogias tradicionais que pressuponham mero aprendizado mecânico² que não ancora nas experiências contextuais dos sujeitos-alunos. Ainda, essa atitude pedagógica também não parece coerente com a tomada de parâmetros avaliativos em dança como o mérito e a comparação e com um ensino de artes corporais que se baseie na acumulação de conteúdos em modo de “educação bancária”³.

Para esse efeito, tanto as metodologias como seus modos de aplicação demandam uma atitude necessária e objetiva do artista-docente que vise o dismantelo de fazeres pedagógicos que reforcem, direta ou indiretamente, situações de opressão. Aderir à uma pedagogia libertadora convoca a reflexão dos oprimidos para a realidade da opressão e suas causas, para engajamento na luta pela libertação. Contra a desumanização da opressão, a pedagogia dos oprimidos não se realiza ou se elabora por opressores, mas “[...] é um dos instrumentos para esta descoberta crítica”⁴.

2. Referência à TAS – Teoria de Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, conforme Moreira, 2006.

3. FREIRE, 1983.

4. FREIRE, 1983, p. 33.

Arthur Marques

Nesse intento, como a dança na escola e suas metodologias de aprendizagem e criação artística dialogam com a interculturalidade e a promoção da decolonização do fazer pedagógico?

O argumento enseja discutir sobre metodologias de ensino das danças, a partir de premissas que visam uma proposta de libertação do corpo que dança e da dança que ele produz. Propõe-se um neologismo: “professendo”, para acionar a compreensão de que a formação do sujeito-professor não se limita ao grau de licenciado, mas é atualizado, constante e sistematicamente. Esse processo se dá a partir das percepções que ele tem das suas práticas, sua consequente reflexão a respeito delas e a possível mudança de perspectiva perante suas escolhas, sejam elas de abordagem pedagógica, metodológicas e/ou didáticas; escolhas que “materializam” ideologias.

Nesse sentido, o principal promotor de processos decoloniais do fazer pedagógico é o sujeito “professendo”: o sujeito interpelado⁵ que professa em suas escolhas - suas visões de mundo atravessadas por seus valores e crenças - possibilidades mais inclusivas e diversas na educação com ações dialógicas, conforme previstas na pedagogia do oprimido, proposta por Freire (1983).

A reflexão é guiada a partir da noção de que somos formados em uma realidade opressora e a educação e suas metodologias espelham modos como os sujeitos agentes dos processos educativos experimentam o mundo através das relações polí-

5. No sentido proposto por Althusser (in ZIZEK, 1996), interpelação é o modo como a ideologia “chama” o indivíduo ao mundo/realidade e o transforma em sujeito. O indivíduo, portanto, interpelado pela ideologia, torna-se sujeito. Trago essa perspectiva para pensar que toda e qualquer ação dos sujeitos é, então, uma “materialidade ideológica”: a dança, como expressão artística do sujeito, é uma materialidade de sua(s) ideologia(s) (ALMEIDA NETO, 2009). A ideologia tem, portanto, existência real: sua materialidade tem diferentes níveis - em gestos, atitudes, práticas, trabalhos - não residindo apenas na concretude dos objetos. É uma realização - uma prática - que se concretiza a partir das crenças de um indivíduo. Para Althusser (in ZIZEK, 1996), a ideologia tem existência real e pode ser compreendida como representações, similares a estruturas que se impõem aos sujeitos, que nada têm a ver com consciência delas.

Arthur Marques

ticas e de poder. O artista-docente ao reconhecer-se como sujeito promove relação mais igual junto aos discentes, participando do processo como mediador – no sentido proposto por Freire (1983) - e instaurando um ambiente de trabalho de compartilhamento de experiências e reflexão de todos os sujeitos envolvidos sobre sua atuação no fazer artístico e, conseqüentemente, na realidade imediata.

Nessa perspectiva, a preocupação reside também em reforçar o entendimento sobre a inextrincável relação entre fazer artístico, contexto e ideologias. Resolver educar com/na/através da dança como linguagem da arte exige reflexão sobre as escolhas e sobre como essas escolhas são ideológicas; assim sendo, dizem muito sobre quem as faz. O ensino da dança pode ser libertador, a partir de uma atuação docente que demande escolhas mais inclusivas e que contemplem corpos diversos - e muitos. Dessa forma, reconhecer a realidade desigual e processos coloniais na dança, perpassa a necessidade de crítica e exame das práticas docentes e de suas escolhas metodológicas.

Ainda considerando essa perspectiva, importa tratar da arte da dança na atualidade: o que essa arte produz para/com/em os sujeitos? O que se tem como realidade na formação de artistas da dança no país? Coreógrafos e professores de danças que trabalham em academias, escolas e estúdios de danças, no Brasil, são profissionais que (in)formam técnico-esteticamente para a arte. Nesse sentido, é sobre como as escolhas metodológicas na prática e criação artística em dança (in)formam, também, corpos-sujeitos, ideologicamente.

A reflexão, portanto, cinde a educação em dança nos ambientes de ensino não-formal e formal, como locais onde são educados cidadãos/corpos-sujeitos de maneira diferenciada. Tradicionalmente, as metodologias de ensino das danças, principalmente nos ambientes não-formais de ensino das danças reforçam a pouca ou nula contribuição dos sujeitos que dançam

Arthur Marques

como protagonistas/autores ou coautores em processos de criação. Nesse sentido, monta-se um cenário que coaduna com o que Freire (1983) denuncia como uma “educação bancária”, em síntese, como aquela que esvazia a potência do ato criador do educando e de sua criticidade através do silenciamento, o que interessa a sujeitos que coadunam com lógicas coloniais estruturais na educação, sejam elas o autoritarismo, o disciplinamento, a administração de conteúdos hegemônicos pretensamente universais que apagam as diversidades tanto de saberes quanto de corpos.

Nesses contextos, hierarquias são estabelecidas em processos com relações humanas pouco ou nunca dialogadas/discutidas e que não permitem, com efetividade, uma educação na/em dança para a autonomia. Na proposta cisão dos ambientes de ensino, no que tange o entendimento de formação para a cidadania, o campo de educação em arte nas escolas e seus agentes assumem uma dimensão de muita responsabilidade, onde o “professendo” é sujeito central: sua atuação pode desmontar lógicas coloniais estruturantes, a exemplo das que se “montam” a partir de noções de autoritarismo e hierarquias verticalizadas (professor-aluno) na educação que não condizem com a perspectiva freiriana de uma ação dialógica.

Ainda, as lógicas coloniais estruturantes não permitem a reflexão e problematização de conteúdos canonizados e que têm a pretensão de serem universais e hegemônicos. Por exemplo, o ensino do ballet clássico, ainda vigente em pleno século XXI, tanto em termos de metodologias quanto de modelo técnico-estético, oriundo de valores culturais eurocentrados que investem na padronização de corpos que se adestram disciplinarmente - e silentes, promovido em ambientes não-formais de ensino que (in)formam os profissionais de dança do país para atuação nas companhias de dança subvencionadas por municípios, estados ou federação.

Arthur Marques

Proponho analogia desse ensino de ballet clássico com a adoção de modelos pedagógicos tradicionais que pressupõem a (ad)ministração de conteúdos pelo professor e o aprendizado mecânico, ou seja, quando não há profundidade na absorção dos conteúdos, uma vez que eles não têm relação com a realidade imediata do contexto sociocultural do aluno (MOREIRA, 2006), na construção de sujeitos silentes e acríticos.

Nesse viés, as lógicas coloniais estruturantes na educação pressupõem práticas ideológicas do sujeito-professor da ordem de uma “educação bancária”, tal como propõe Freire (1983), uma vez que exorta práticas de silenciamento. Na concepção prática de “educação bancária”, o educador é o sujeito que transmite ou transfere o conhecimento para o educando que nada sabe; o saber deixa de ser uma “[...] experiência feita para ser uma experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1983, p. 68), anulando ou minimizando o poder criador do educando, estimulando a ingenuidade ao invés de uma visão crítica e transformadora do mundo.

A partir dessa compreensão, o ensino da dança como linguagem da arte na escola é esvaziado quando, por exemplo, é substituído pelo mero treino motor da técnica-estética do ballet clássico que extingue possibilidade de reflexões mais contextualizadas sobre as histórias, as práticas e as criações em dança que são produzidas pelos educandos nas suas comunidades.

É o professando o sujeito que detém a responsabilidade de transformar essa realidade, revendo suas próprias visões de mundo e práticas em busca do desmonte das lógicas coloniais estruturantes na educação, pois que impõem o ensino de saberes, tanto os modos quanto os conteúdos, supostamente hegemônicos e universais, conforme já mencionado. As lógicas coloniais supõem sujeitos agentes da educação como detentores de todo o conhecimento e poder, em práticas “bancárias” de transmissão de conteúdos, como ações ideologicamente distantes de

Arthur Marques

propostas pedagógicas de ações dialógicas, uma vez que essas pressupõem a mediação dos saberes que emergem da relação professor X aluno como estratégia para libertação dos sujeitos dos processos de opressão.

Ensino das artes corporais/dança e a realidade desigual: *professendo*

A educação e a prática-criação artística não são neutras. De partida, a afirmação define posicionamento perante o mundo, com valores e crenças que instauram o sentido desta escrita e seu argumento. Para desatar procedimentos coloniais resistentes no campo da educação e nas artes, destaco as forças que, cotidianamente, enredam outras tramas de relações a partir da insistente necessidade de indicar “nós cegos” - ou entraves - e modos de afrouxá-los, sejam eles o *bullying*, a evasão/exclusão, o preconceito, o exacerbo das ideologias religiosas, entre outros, que empatam o trabalho com as artes do corpo na escola.

Como medida primeira, na lógica de uma metodologia de ensino de arte que se propõe libertadora, reflexiva, construtiva, horizontal, não-autoritária/democrática, em outras palavras, mais igual, preciso reconhecer a minha realidade como sujeito-artista-docente: meus lugares, meus contextos, minhas condições de existência, que definem meus modos de ser, de pensar, minhas escolhas para criar/fazer dança. Da mesma forma, preciso reconhecer a realidade do Outro: es/as/os companheiros/as/os de trabalho em Arte, es/as/os parceiros/as/os – outro corpo-sujeito que irá, ao longo de um processo, partilhar, comigo, uma experiência de vida.

Para assumir a questão, instauro a pertinência de equalização dos sujeitos em sala de aula, pondo em pauta a realidade opressiva, advogando uma situação pedagógica onde a escuta, a conversa e o compartilhamento de percepções sejam uma/outra realidade constante, sistemática. Em outras palavras,

Arthur Marques

adiro ao pensamento de Freire (1983), que define uma prática de educação libertadora como aquela baseada na ação dialógica. A premissa para o diálogo é a aceitação da igualdade dos sujeitos envolvidos, em busca do encontro: não há encontro entre sujeitos se parto do pressuposto que a “pronúncia do mundo” (FREIRE, 1987, p. 52) é tarefa de homens seletos.

Em processo de criação em dança, busco a reflexão dos sujeitos sobre as suas próprias condições de existência – e a minha própria. Nesse sentido, dou início e finalizo um processo de trabalho educativo/criativo em dança com a seguinte questão: “Você está bem?” – não como pergunta retórica, mas como início de uma escuta sensível e afetiva – e como modo de escutar-me e refletir sobre o questionamento meu para mim mesmo. Também busco acionar o sentido de reconhecimento como igual na experiência, partindo de uma ação dialógica, que me permito não ser o definidor único das escolhas e estar aberto a aprender, a fim de horizontalizar a relação, compreendendo todos os envolvidos como educadores e educandos.

A ação instaura sentido e materializa minha compreensão dos seguintes decretos freirianos:

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor

Arthur Marques

a sua. Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1983, p. 93).

Do meu lugar, aciono a minha aderência à uma ética bixa⁶. Como proposto por Vidarte (2019), uma ética bixa dá conta dos sujeitos que não se pretendem representantes de uma ética de corte universal e, assim sendo, não me contenho em mim: ato-me à esta ética de solidariedade, sororidade e partilha de um lugar que a dor e a experiência da opressão une corpos-sujeitos. A ética bixa reconhece que as opressões são muitas e a experiência dos sujeitos é intransferível. No contexto brasileiro e atual, somos muitos, diversos e, infelizmente, também somos desiguais⁷ em direitos e ainda somos frutos de um sistema educacional que reflete uma realidade social desigual e que não inclui todos os corpos com suas diferenças de gênero e de sexualidades, de etnias, de deficiências, entre tantas outras. A ética bixa pressupõe o diálogo entre os que de consideram diferentes e que se reconhecem na dor da opressão. Ao invocar a ética bixa (VIDARTE, 2019), sustento a intenção de dialogar com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1983) que se opõe às práticas e aos modos que organizam uma educação bancária, no sentido de libertar os sujeitos envolvidos,

6. VIDARTE, 2019.

7. O Brasil apresenta o maior índice de violência contra pessoas LGBTQIAPN+. “[...] De acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB), com dados de 2021, ocorre uma morte a cada 29 horas, porém o número real deve ser ainda maior. O levantamento foi feito em parceria com a Aliança Nacional LGBTI+”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-clp-aprova-seminario-sobre-o-tema#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20o%20pa%C3%ADs,real%20deve%20ser%20ainda%20maior>.

Acesso em: 23 jan.2023.

Arthur Marques

rumo às ações de diálogo. Afinal, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1983, p. 27).

Lógicas coloniais estruturantes na educação refletem atitudes excludentes de agentes escolares, educadores e até de educandos com relação a corpos que fogem de padrões socialmente aceitos; as mesmas lógicas atribuem aos corpos padronizados e silenciados séries de normativas e regulações que correspondem à modos de enquadramento, como papéis sociais designados a sujeitos identificáveis. No ensino de algumas danças, persistem as organizações a partir da binaridade de gênero, por exemplo. Na atualidade, quando a dança que se deve conhecer para ser profissional da dança é o ballet clássico para compor o elenco de companhias subvencionadas por verbas municipais, estaduais e federais, em um país com danças diversas e múltiplas que existem, inclusive, antes mesmo da invasão portuguesa que “descobriu” o Brasil, vale se pensar – urgentemente – sobre essa realidade.

Contra essa realidade opressora – e violenta –, vivo. Reconheço, nos processos de criação artística e metodologias de ensino das danças, existências de corpos-sujeitos e encontro tangências: alunes/alunas/alunos, também mestres, ensinam-me que a dor e a opressão nas realidades sociais nos conecta. Conhecê-les/las/los, em seus contextos⁸, ou seja, em suas realidades socioeconômicas e culturais – as danças que conhecem, praticam e apreciam para, em seguida, conhecer e refletir sobre outras que existem e ressignifica-las, – é, para além de aspecto metodológico, uma militância pela igualdade. É instalar ação dialógica para mediar o conhecimento dos sujeitos-educandos e do sujeito-educador, reiterando que, no processo dialógico, todos os envolvidos são educadores-educandos (FREIRE, 1983).

8. De acordo com Marques (1999), em sua proposição de Dança no Contexto.

Arthur Marques

Em sendo um sujeito LGBTQIAPNb+, introjetado em planos (de curso e de vida) a vontade de realizar modos de incluir e contemplar corpos muitos e diversos. Advogo essa posição por acreditar que o projeto da decolonização impõe medidas pedagógicas que, por sua vez, são reflexo e produto de concepções do sujeito-professor: dele, como si mesmo, sujeito que se destaca da situação de indivíduo interpelado⁹ por seus valores e crenças, algo que não se separa de suas atribuições profissionais e das escolhas que irá fazer em sua *práxis*.

Em projeto decolonizador do meu corpo-sujeito e de possíveis percepções que podem ser feitas a partir dele, em estratégia de contradiscurso, assumo o lugar de "bixa" e bailarino que sou - e "sendo". Em gerúndio, também me assumo professor (!) e acredito que o substantivo seria mais bem compreendido como profissão de vida de um sujeito que se apronta em seu fazer se for escrito em neologismo: professendo. Não é conceito: apenas modo de considerar o sujeito artista-docente reflexivo sobre suas atitudes e escolhas, como parte do processo de formação continuada.

Considero o lugar de professendo como primeira atitude pedagógica para propor quaisquer metodologias de ensino - sejam quais forem as danças - na escola. Professendo é sujeito sempre em situação de aprendizagem, uma vez que assume a mediação tanto como atitude pedagógica como metodologia. Assume, também, que a realidade (in)forma sua existência e conforma seus modos de expressar essa realidade através da arte. Assim, compreende a arte como expressão e a pressupõe como modo de comunicação com o mundo e os sujeitos, com seus valores e crenças. Friso: é ser que se refaz e se atualiza, constantemente, repensando suas escolhas em projeto de igualdade contra modos de opressão e que, nesse viés, dialoga com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1983). Sendo assim,

9. No sentido proposto por Althusser (in ZIZEK, 1996), conforme já mencionado

Arthur Marques

conduz suas práticas a partir do diálogo, no enfrentamento de lógicas coloniais na educação que se materializam em atitudes autoritárias, hierárquicas, disciplinares e excludentes. É o sujeito em construção que se (im)põe na realidade, reconhecendo-se e reconhecendo o Outro.

Como ensinar dança numa perspectiva decolonial? Resposta direta, mas nada simples: Incluindo. E considerando a diversidade dos sujeitos, não apenas em caráter metodológico, mas aderindo à uma ética profissional que pressuponha e defina o valor e a crença na igualdade dos corpos-sujeitos em todo o processo. Compreendo como metodologia do ensino da dança a sua organização e aplicação. Ambas as tarefas aderem a ideologias, na perspectiva de que somos todos sujeitos e, reitero, de que a educação não é de forma alguma, neutra.

Como princípio, a igualdade é premissa que lida com a libertação para a autonomia dos sujeitos e com princípios político-democráticos para a formação do cidadão. É imprescindível e urgente – principalmente, considerando o contexto de um país que assistiu, há poucas semanas, o ensaio e o soçobrar de uma tentativa de golpe contra a democracia¹⁰ – que a pauta político-democrática e os valores da igualdade e respeito à diversidade sejam transversais e definitivos em Educação, no ensino-aprendizagem de quaisquer áreas de conhecimento.

Artes do corpo são para a (in)formação de corpo-sujeito que manifesta sua arte, materializando-a no movimento, com a ética – e a ótica – de um desmantelo de padrões pré-fixados, onde o corpo-sujeito encontre seu modo de se organizar e se expressar. Nesse viés, a atitude sensível do professoando é valorizada; faz-se necessário revisitar e exercitar a noção de um professor que aprende com os mestres supostamente

10. Refiro-me à tentativa de golpe de Estado ocorrida Brasília-DF, em 8 de janeiro do ano corrente, por terroristas/golpistas apoiadores radicais do ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro.

Arthur Marques

ignorantes¹¹: a de um professor que propõe a educação como prática de liberdade e como exercício para a expressão e a comunicação com o mundo¹². Perguntas sobre o processo de conhecimento do aprendiz permitem que ele expresse sobre sua percepção do mundo e, com atitude curiosa sobre esse processo, repele a opressão tipificada nas relações professor-aluno canonizadas nos âmbitos da educação onde o mestre é detentor do conhecimento.

O professendo de artes corporais não repete situações de dominação. Ele não “ensina”: coordena, instrui, discute, instiga a refletir. Não é detentor do conhecimento, mas mediador. Em sua metodologia, proporá a igualdade em todas as suas fases. Como corpo-sujeito, o professendo é sempre aluno: é igual, propõe, escuta, acolhe, escuta, vota, instiga, escuta, questiona, escuta. Escuta, sensivelmente. Escuta e relativiza: busca se pôr em lugar do Outro e, para tentar compreendê-lo, pergunta mais que responde. Ele não sabe, mas é curioso: como o corpo do Outro se move? O que o co-move? Para o professendo, a lida com proposições metodológicas para ensino das artes corporais é concomitante com a partilha de suas experiências e com um constante repensar de suas práticas como sujeito.

Brincar/Jogar: Intenção de ensino e democracia do corpo

Em atenção à uma ética-pedagogia da igualdade, ele joga, brinca, propõe e aceita proposições e desafios: experimenta e

11. RANCIÈRE, 2002. O autor apresenta a ideia de “mestre ignorante”, referindo-se ao papel do educador que age com atitude curiosa, acompanhando com perguntas o conhecimento que o aprendiz vai construindo. Através das perguntas, o mestre permite ao aprendiz expressar o que está aprendendo, consolidando e sistematizando sua impressão da realidade. Esse viés tangencia o pensamento de Freire (1983), para quem a adoção da pedagogia do oprimido pressupõe uma relação horizontal/não-hierarquizada onde todos os envolvidos (professor e alunos) são educadores e educandos, pois aprendem uns com os outros.

12. FIORI, 1967, in FREIRE, 1983.

Arthur Marques

investiga modos de mover-se e co-mover-se, não necessariamente novos, mas que proponham em cada corpo, inclusive o seu próprio, a realidade em tempo e espaços reais e compartilhados com escolhas que pressuponham a colaboração, a coletividade e o reconhecimento dos corpos diversos e múltiplos. E está ciente de que o processo é planejado e negociado previamente, mas considera a experimentação como lugar de incertezas.

O jogo, compreendido como práticas de investigação mediadas por instrução/objetivo ou regras prévias, consiste em relevante ferramenta pedagógica para uma metodologia de ensino das artes corporais/dança que pode lidar, tanto em seus processos quanto em suas configurações, com princípios político-democráticos e decoloniais. No que diz respeito ao processo, o sujeito docente sugere o jogo/brincadeira, que deve ter objetivos bem definidos. A investigação corporal se dá na tentativa de realizar a proposição com o corpo. A partir dessa compreensão, o jogo é um brincar: define-se por acordos entre os participantes.

Os objetivos evitam o livre improviso do movimento, uma vez que essa forma de se mover, sem objetivo específico, não aciona, entre outros aspectos, a atenção necessária para a resolução de uma proposição, pois irá lidar com padrões para organização e execução do movimento que seu corpo já possui. Além do aspecto mencionado, o livre mover-se não lida com intenção de ensino-aprendizagem e impossibilita a aferição no desenvolvimento da atividade pelo discente.

Na situação da execução de uma proposição corporal mediada por um objetivo, o corpo tem a demanda de resolver a regra com modos de se mover que podem acionar novos movimentos ou outros modos de organizá-los. Uma vez encontrados, a repetição é uma maneira de estabilizar o movimento "encontrado". A repetição sistemática – em outras palavras, o treino – produz um novo padrão de movimento, de acordo com as possibilidades ou condições específicas do corpo que dança.

Arthur Marques

Nesse esforço, o entendimento de jogar ou brincar no ensino da dança encontra ressonância nos Temas de Movimento fundamentados na Dança Educativa Moderna de Rudolf Laban (1990). Vale salientar que a proposta labaniana é, aparentemente, a primeira proposta de metodologia de ensino da dança na educação escolar. No Brasil, Marques (1999) amplia a proposição de Laban com a contribuição da metodologia da Dança no Contexto. A partir de Louppe (2012), compreendo também a dança como forma de cultura inscrita no corpo que materializa em seu movimento um “[...] campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão”.

Coerente para uma proposta de ensino e criação em dança libertadora, considero também alguns princípios éticos-estéticos¹³, sejam eles: a construção de uma dança que se pauta na recusa de modelos exteriores ao que um corpo elabora, ou seja, que parte da partir da investigação da sua própria realidade/condição corporal na produção (e não reprodução) de seus movimentos e gestos, o “que exprime uma identidade ou um projecto insubstituível”; “a não-antecipação sobre a forma”, o que se atinge a partir da pesquisa e/ou execução de um movimento com uma “assinatura” pessoal/autenticidade, o que se soma a valores morais como o “[...] respeito pelo corpo do outro, o princípio da não-arrogância, a exigência de uma solução justa, e não somente espetacular, a transparência e o respeito por diligências e processos empreendidos”¹⁴.

Para materializar processos criativos em dança, importa também ressaltar modos de organização/proposição onde os participantes sejam autores e coautores. Vale realçar o potencial do ensino das artes corporais para uma pedagogia da autonomia, em processos de criação e prática da dança que subvertam

13. Definidos por Louppe (2012, p. 69).

14. LOUPPE, 2012, p. 45.

Arthur Marques

lógicas coloniais estruturais com a desarticulação de hierarquias e preconceitos na exaltação de éticas e valores democráticos, com vistas à formação do cidadão crítico.

Intervenções pedagógicas na execução do brincar/jogar podem ser feitas em tempo real, na execução do movimento. É possível, na observação das tentativas de execução das regras, sugerir outras regras, que se acumulam no sentido de complexificar a instrução inicial. Noto que regras mais complexas podem ser elaboradas à medida que a execução da regra inicial se torna mais fácil/confortável.

Estabilizar soluções que o corpo que dança “encontrou” para resolver a regra do jogo e repeti-las pode dar origem a motivos coreográficos¹⁵ que, explorados ou manipulados, podem ser desenvolvidos e desembocar na produção de um trabalho de dança. Em situação democrática, todos os participantes decidem sobre as formas de desenvolver o material corporal produzido. O artista-docente pode apresentar exemplos de como organizar esteticamente o que foi desenvolvido pelo grupo, a partir dos conhecimentos específicos dos fundamentos da dança e do movimento, a exemplo dos fatores ou qualidades de movimento¹⁶, planos e direções espaciais a serem empregados tanto em processos de investigação corporal quanto em composições.

A partir de Laban (1990), compreende-se que cada corpo tem suas próprias tendências de movimento, como “matizes” específicas, “assinaturas pessoais” nos modos de se mover. Alguns verbos são usados como parâmetros como “qualidades” que o movimento pode expressar: espanar, pontuar, pressionar,

15. BLOM e CHAPLIN, 1982

16. LABAN, 1990.

Arthur Marques

deslizar, socar, chicotear, flutuar¹⁷. O objetivo do trabalho com esses verbos de ação é a busca de um corpo mais expressivo; o domínio do movimento é a conseguido com a consciência do movimento para a harmonia das qualidades, ou seja, o equilíbrio entre as tendências pessoais e a exploração de qualidades não habituais de se mover. A adoção dessa perspectiva de educação na dança diz respeito ao entendimento intrínseco e mais notório de que cada corpo tem suas especificidades de peso, tamanho/espço, tempo/velocidades, fluxo/moço de se mover. A percepção dessas diferenças e multiplicidades não diz respeito a hierarquias ou percepção de que há corpos mais ou menos ideais ou propensos à dança. É parte do intento de promover a prática da dança para as realidades dos corpos na escola e na vida: corpos diversos e muitos, que dialogam a partir de suas idiossincrasias. É parte de uma atitude do professendo que promove a igualdade de direitos na perspectiva da liberdade, desatada de modelos ideais ou de padrões, sejam eles corporais ou de movimentos. Liberdade de dançar, explorando as possibilidades de movimento de cada corpo e de dançar sendo – e respeitando a - si mesmo.

Em contraponto, o ballet clássico e seu ensino - gestados e nascidos em culturas europeias - contemplam corpos específicos, que possam ser treinados e disciplinados nessa técnica-estética. Aponto que é da ordem de decolonizar o corpo e a dança refletir sobre seu ensino e sobre a sua adoção como técnica-estética universal para a formação dos profissionais de dança que atuam em companhias de dança.

O professor-coreógrafo

A partir do jogo e sua proposição como ferramenta metodológica para o ensino da dança no ensino formal, em dimensões simultâneas de prática e criação, é desmantelada

17. Os verbos e seus sinônimos podem variar conforme a tradução adotada.

Arthur Marques

uma noção - historicamente construída - de um sujeito que assume a posição de "coreógrafo" e outro(s) que assumem a posição de bailarino(s), dançarino(s) e/ou intérprete(s). Essa noção é imperativa e comum em ambientes não-formais de ensino, prática e criação da dança e é a que se reproduz em espetáculos de dança de companhias apresentados em casas de espetáculo em todo país e no mundo, bem como nos ambientes que formam os profissionais da dança que neles trabalham, em modo contínuo.

O termo "coreógrafo" sofreu alterações mudanças em seu sentido original que acompanharam as mudanças na acepção do termo "coreografia". Originalmente, o termo foi concebido e utilizado pela primeira vez no início do século XVIII por Raoul Anger Feuillet como "escrita da dança", para designar o registro bidimensional (na folha de papel) de trajetos ou percursos do movimento do corpo no espaço¹⁸.

Na atualidade, o termo "coreografia" é usado amplamente como referente à estruturação de movimento. Assim, o sentido da palavra como "grafia da dança" - ou seu registro - perdeu-se ou não encontra ressonância. Para fins de registro dos processos criativos, os artistas da dança atuais utilizam dispositivos (celulares, tablets, filmadoras etc.). Assim, o sentido expresso inicialmente como "grafia" da dança, ao longo dos anos, foi se "perdendo": o objeto ao qual remete a palavra foi sendo ressignificado, ou seja, o termo não mais corresponde a seu sentido etimológico¹⁹.

Diferentes processos de criação em dança emergiram, especialmente a partir da segunda metade do século XXI, e desencadearam mudanças nas acepções dos termos "dança"

18. TOMAZZONI, 2011.

19. Moraes (2015) descreve modos de entendimento que o termo "coreógrafo" foi adotando, a partir de mudanças nos processos de composição em dança.

Arthur Marques

e “dançar”. No início da década de 1960, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, iniciaram os experimentos dos artistas que faziam parte do movimento intitulado “Judson Dance Theater”. Com os “judsonites”, questionou-se a hierarquia em modos de composição em dança - e nas outras artes -, da mesma maneira que os elementos que se entendiam como constituintes ou pressupostos da dança como arte: movimento, música, “passos” ordenados ou em sequência, movimentos executados em sincronia, uso de figurinos ou roupas específicas para a prática da dança (sapatilhas, malhas, etc), cenário, entre outros.

Nesse sentido, a discussão que os artistas do Judson Dance Theater trouxeram à tona nas artes foi, justamente, sobre a democracia do corpo²⁰. Quem é o autor/compositor/coreógrafo quando todos colaboram na criação? Pode um bailarino compor música? Pode um artista visual dançar? Existem espaços específicos para se dançar? Pode-se dançar sem uso de música? Dançar é sinônimo de se mover? Essas e outras questões fizeram parte dos experimentos desses artistas que introduziram a chamada dança pós-moderna americana.

Com o advento da dança pós-moderna americana, alguns pressupostos sobre o trabalho em dança – composição, ensino e prática – foram postos em xeque, a exemplo da própria ideia de uma técnica ou de um treino técnico que preexiste à execução e criação em/da dança. Em outras palavras, a dança pós-moderna americana, que alguns autores consideram como o germe ou início da chamada dança contemporânea, desmonta um preposto ainda comum nas discussões entre os artistas da dança - e polêmico: para dançar, é preciso ter um corpo especial/específico, ou dotado de alguns pré-requisitos técnicos e estéticos, sejam eles inatos ou aprendidos/treinados.

O mencionado preposto se ataca com essa ideia: há pessoas

20. BANNES, 1993.

Arthur Marques

que não podem dançar algumas danças; no exercício da prática, criação e ensino da dança, há quem exija ou eleja corpos específicos. Essa cultura, com forte cunho antidemocrático, é reforçada nos ambientes de ensino da dança que preparam os profissionais-bailarinos das companhias de dança do país, na prática de profissionais instrutores de dança e coreógrafos. Vale salientar que o termo “coreógrafo” é aqui usado como alguém que elabora sequências coreográficas e as ensina para outro(s) sujeito(s) que assumem a posição de bailarino(s) ou dançarino(s).

Nesse sentido, o coreógrafo é o sujeito responsável por toda a composição coreográfica que, em geral, é conduzida por uma música escolhida previamente – por ele mesmo ou pelo sujeito que encomenda o trabalho, como, por exemplo, o proprietário do estúdio, escola ou academia de dança. Além disso, acumula funções: nos referidos ambientes de ensino não-formal da dança, como estúdios, academias, escolas ou cursos livres de dança, o coreógrafo é também o professor de dança e, nas culminâncias – bimestrais, semestrais, anuais ou festas de datas comemorativas – também é o responsável, muitas vezes, pela concepção do figurino (em alguns casos, até pela sua confecção), pela gravação e/ou edição da trilha sonora ou música a ser utilizada, pela concepção do cenário e adereços (algumas vezes, até a sua confecção), iluminação, entre outras funções.

Essa relação se estabelece, ainda na atualidade, em processos de criação de espetáculos ou trabalhos de dança da maior parte de estúdios, academias, resultantes de cursos livres ou outros ambientes não-formais de ensino da dança (como ONGs, clubes, entre outros), ou ambientes formais de ensino da dança²¹, da rede pública ou privada, como escolas técnicas de dança. Notadamente, esses ambientes são responsáveis pela formação de grande parte dos bailarinos/dançarinos

21. Considera-se como ambiente formal de ensino da dança as instituições privadas ou públicas que expedem certificados de formação em currículos reconhecidos por conselhos de educação competentes, nas suas diferentes esferas.

Arthur Marques

profissionais de dança no/do país, em especial, os que atuam nas chamadas companhias estaduais ou municipais, ou grupos de dança subvencionados, sejam eles professores (*mâitres* de dança), coreógrafos, ensaiadores, diretores ou bailarinos.

A dança, em seus produtos e processos, derivada desses ambientes de ensino, prática e criação artística, subjaz a entendimentos que, tradicionalmente, pressupõem hierarquia, disciplina (tanto como sinônimo de persistência e foco quanto como obediência) e mérito, que coadunam com pedagogias tradicionais e liberais.

A mencionada relação pressupõe uma metodologia de ensino das danças que demandam um corpo demonstrativo²² - o corpo do professor -, que ensina movimentos codificados que compõem o “vocabulário” ou repertório de movimentos de uma técnica-estética específica de dança, como ballet clássico, sapateado, dança flamenca, danças de salão, dança do ventre, entre outras.

Nos referidos ambientes não-formais de ensino da dança, as metodologias de ensino de diversas técnicas-estéticas de dança, em geral, pressupõem ou compreendem uma demonstração de uma sequência de movimentos, com acompanhamento musical, para a memorização do aluno que, em seguida, a executa, atentando para imitar ou se aproximar ao máximo da qualidade de movimento²³ empregada pelo corpo demonstrativo na execução. A partir disso, o professor faz suas intervenções pedagógicas - simultaneamente à execução ou depois dela.

22. FOSTER, 1992.

23. LABAN, 1990.

Arthur Marques

Normalmente²⁴, no ato de sua intervenção, o professor/instrutor de dança explica ou “corrige” o movimento, para a sua “correta” execução, dentro dos parâmetros técnicos-estéticos da dança específica. Para a referida intervenção, o principal canal de percepção do professor para a sua avaliação é a visão/observação, aliada à percepção auditiva do tempo musical que conduz a execução do movimento.

Em resumo, a metodologia de ensino das danças amplamente usada na formação de bailarinos/dançarinos, em estilos de dança diversos, pressupõe alguns aspectos, como: 1. O corpo demonstrativo; 2. Planejamento e construção de movimentos encadeados ou sequências de movimento conduzidas por acompanhamento musical; 3. Explicação e demonstração de sequências de movimento; 4. Memorização de sequências de movimento com acompanhamento musical pelos alunos; 5. Execução de sequências de movimento com acompanhamento musical pelos alunos; 6. Intervenções pedagógicas, que envolvem aspectos como: a descrição oral das fases do movimento pelo professor e sua concomitante demonstração, a repetição do movimento pelo aluno, o toque do professor no corpo do aluno, entre outras formas de intervenção, normalmente chamadas de “correção” do movimento, de acordo com o padrão técnico-estético de determinada dança.

Aparentemente, esses são aspectos metodológicos de ensino de danças adotados na formação de artistas-bailarinos e professores de dança de ambientes de ensino não-formal no país. A partir da noção de ensino e aprendizagem da dança, advinda da soma desses aspectos, é ressaltada uma noção de arte que ressoa e repercute, de maneira geral: a de que, para dançar, é necessário ter disciplina, - considerando os seguintes sentidos do termo, como ter obediência e ter bom comportamento – que

24. Com o uso do termo, refiro-me ao que ainda se usa como estratégia de intervenção pedagógica no ensino de danças nos ambientes de ensino citados, como academias de dança, estúdios ou escolas de dança.

Arthur Marques

indica que é necessário ter comportamento metódico/sistemático, constante e determinado. A noção de treino, como especialização do movimento a partir da repetição, é também reforçada nessa percepção de prática da dança, o que se alia à compreensão de uma devida determinação aliada à obediência, na execução de uma forma ou padrão de movimento previamente codificado ou realizado/criado pelo professor-coreógrafo.

Acredito que uma ética e pedagogia da igualdade ainda é realidade distante no ensino das danças que forma muitos artistas da dança no país. Importa refletir: o amplo uso da metodologia de criação e ensino de danças que não promove participação como autor ou coautor dos processos na (in)formação de artistas da dança não pressupõe sujeitos silentes? Como promover diálogo sobre modos de criar e ensinar dança em ambientes de ensino formais e não-formais que proponham mudanças em direção às ideologias de inclusão e da aceitação da diversidade dos corpos e dos sujeitos?

O que você, sujeito artista-docente, faz para uma dança significativa político-democrática dos corpos-sujeitos? Como você se reconhece no mundo e como você produz e promove a sua (própria) história? Que história(s) da(s) dança(s) você ensina, conta e cria?

Considerações em gerúndio

O ensino de artes em uma escola democrática demanda processos criativos que pressupõem escolhas coletivas. Um coletivo que inclui o diálogo entre todos os participantes do processo artístico e educativo; o reconhecimento das realidades; a (com) partilha de anseios e vontades; a inserção do artista-docente no processo como mediador em atitude de militância pela igualdade. Principalmente, uma atitude pedagógica do professando com escolhas que tenham coerência com o dismantelo de situações de opressão que ele mesmo vivencia, com a consciência da sua ação no mundo como sujeito opressor ou oprimido.

Arthur Marques

Licenciaturas em dança e programas de pós-graduação em artes/dança visam a formação de um sujeito artista-docente ciente da sua responsabilidade em promover a igualdade e o respeito à diversidade em todas as etapas do processo pedagógico, incluindo a atenção para esses aspectos também seus produtos artísticos. Nesse sentido, espera-se que a mencionada cisão entre os ambientes de ensino formais e não-formais, no que tange a educação para a cidadania – pressupondo princípios como a igualdade e a reflexão crítica para a autonomia – seja cada vez mais tênue, com o ingresso de artistas que atuam lecionando em ambientes de ensino não-formal (in)formando artistas da dança do país.

Uma dança para a liberdade que desorganize procedimentos coloniais não significa uma dança livre, mas uma dança artesanalmente construída com a preocupação, em todas as suas fases, com o poder de decisão de todos os corpos-sujeitos envolvidos, o que exige do sujeito professando uma ética de sensibilidade, de acolhimento, de sororidade e escuta; uma pedagogia – em atitude e metodologia – para a igualdade, considerando as diferenças. Uma dança democrática demanda um professando: um corpo-sujeito que luta pela igualdade, dentro e fora da escola, uma vez que todas as situações do cotidiano são oportunidades de atuação pedagógica. Uma dança democrática não pressupõe corpos ideais.

É preciso repensar a função dialógica no ensino do ballet clássico para a consciência de que é uma técnica-estética eurocentrada e que demanda, ainda, modos autoritários e “bancários” que assolam o aprendiz com a reiterada noção de disciplina como sinônimo de adestramento e silenciamento. Quando essa educação na dança é a que repercute no país e (in)forma o discurso de professores e profissionais da dança e que está nos palcos brasileiros em companhias subvencionadas com dinheiro público, vale refletir se a dança que se produz no país não está, reiteradamente, reforçando aspectos coloniais.

Arthur Marques

Decolonizar o corpo e a dança exige um tipo de profissional da educação e das artes: o que é, "sendo", o tempo todo, um militante pela igualdade através de ações dialógicas que desvelam estratégias de opressão, canonizadas na educação, principalmente, pelo distanciamento hierárquico entre educador e educando: um que sabe e outro que nada sabe. Contra isso, o professendo emerge como um igual e eterno aprendiz, "bixa" ou não, mas que se reconhece na dupla identidade de educador-educando e que professa sua realidade para o (re)conhecimento e acolhimento do Outro, com suas diferenças. Professendo é um ser em gerúndio.

Arthur Marques

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, A. M. **Appalachian Spring: política e poder na dança**. Dissertação (mestrado em dança) – Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 125 p. 2009.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BANNES, S. **Democracy's body**: Judson Dance Theater 1962-1964. New York: Duke University Press Books, 1993.

BLOM, L. A.; CHAPLIN, L. T. **The intimate act of choreography**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, J. Sobre coreografia em roteiro. **Moringa**, Revista do Departamento de Artes Cênicas da UFPB, v. 6 n. 2, p. 11-22, jul/dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/27322/14686> . Acesso em: 09 jan. 2023.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

DANÇA, IGUALDADE E DIVERSIDADE: "PROFESSEANDO" NA
CONTEMPORANEIDADE

Arthur Marques

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOMAZZONI, A. Dançando e aprendendo a ser: estratégias de subjetivação nos manuais de dança. **Idança.txt**. V. 4. Agosto, 2011. p. 10-29. Disponível em: <https://issuu.com/www.idanca.net/docs/idancatxt_vol4_single> . Acesso em 09 jan.2023.

VIDARTE, P. **Ética bixa**: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. São Paulo: N-1 Edições, 2019.