INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

CAMPUS BRASÍLIA

LICENCIATURA EM DANÇA

Olga Brigitte Oliva de Araújo

PENSARFAZER DANÇA DESDE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA E DECOLONIAL

Brasília

2019

Olga Brigitte Oliva de Araújo

PENSARFAZER DANÇA DESDE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA E DECOLONIAL

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura em Dança do *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof.ª Dra. Raquel Purper.

Brasília

2019

Olga Brigitte Oliva de Araújo

PENSARFAZER DANÇA DESDE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA E DECOLONIAL

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura em Dança do *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof.ª Dra. Raquel Purper

Aprovada em 28 de junho de 2019

BANCA EXAMINADORA

[Prof.ª Dra. Raquel Purper - IFB]

[Prof.ª Ms. Eloisa Marques Rosa - IFB]

[Prof.ª Dra. Suselaine Serejo Martinelli - IFB]

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Prof.ª Raquel Purper, do Curso de Licenciatura em Dança do IFB, por ter me instigado a pensarfazer processos de ensinoaprendizagem em dança

contemporânea na disciplina de Dança Contemporânea 1 e por ter aceito o desafio de me orientar sobre o tema da decolonialidade na dança.

Agradeço a professora Suselaine Martinelli, do Curso de Licenciatura em Dança do IFB, por ter proporcionado um espaço-tempo de reflexão, experimentação, criação e fruição em dança contemporânea decolonial na disciplina de Dança Contemporânea 2.

Agradeço a Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF por ter me proporcionado uma formação artística politizada por meio da práxis junto aos movimentos sociais do campo, destacando-se o grupo de teatro Arte Kalunga MATEC da Comunidade do Engenho II do Território Kalunga e o grupo Vozes do Sertão pela Transformação (VSLT) do município de Cavalcante - GO. Tais experiências me motivaram a querer investigar um pensarfazer dança desde uma perspectiva crítica e decolonial.

Agradeço ao Professor Júlio César pelo compartilhamento de saberes sobre danças de matrizes afro-brasileiras, bem como, de técnicas e estéticas de Dança Negra Contemporânea.

Agradeço aos colegas do Curso de Licenciatura em Dança (Diego, Júlia, Rauene, Ueliton, Patrícia, Brenda, Hyurathan, Thiago, Jéssica, Cristian, Ávila e Danilo) pelas trocas de saberes e sabores nas disciplinas de Dança Contemporânea 1 e 2.

“A arte não é um espelho para refletir o mundo, mas um martelo para forjá-lo”.

Vladimir Maiakóvski

RESUMO

O trabalho tem como objetivo propor pensarfazer processos de ensinoaprendizagem em dança desde uma perspectiva contemporânea decolonial. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar, inspirada na metodologia da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos, a qual incentiva o diálogo entre os saberes científicos ocidentais modernos e as epistemologias do sul. Neste sentido, a pesquisa teve como aportes teóricos o pensamento decolonial e a perspectiva contemporânea de dança. A partir do estudo, foi possível identificar pontos de convergência entre estas perspectivas, já que ambas correntes de pensamento compartilham de pressupostos da concepção libertadora de educação, tais como, dialogicidade,

defesa da democracia, indissociabilidade entre teoria e prática; corpo mente; razão emoção; incentivo a autonomia dos educandos no seu processo de ensinoaprendizagem e respeito a pluralidade de idéias. A perspectiva decolonial de educação complementa a perspectiva contemporânea de ensino da dança ao fazer refletir sobre o eurocentrismo presente nos currículos dos cursos de dança, sobre a distribuição desigual de valor dada às produções de dança oriundas da Europa e EUA e as produções latino-americanas, especialmente as danças de matrizes afro-brasileiras e indígenas e ao defender uma educação intercultural que reconhecimento da alteridade. Nesse sentido, o pensarfazer processos de ensinoaprendizagem em dança desde uma perspectiva contemporânea e decolonial perpassa pela criação de um currículo de dança intercultural nos espaços formais de ensino, pelo incentivo à pesquisa de pedagogias decoloniais de dança e ao intercambio cultural entre as de redes de dança latino-americanas.

Palavras-chave: dança; decolonial; ensinoaprendizagem; interculturalidade; pensarfazer

ABSTRACT

The work aims to propose a thinkmake processes of teachlearning in dance from a contemporary and decolonial perspective. It was made an interdisciplinary bibliographical research that had as theoretical base the decolonial Latin American thought and the contemporary perspective of dance, inspired by the metodology of the ecology of knowledge by Boaventura de Sousa Santos, which encourages the dialogue between western modern knowledge and knowledge that comes from other logics of knowledge. It was possible to identify points of convergence between the contemporary dance perspective and the decolonial thinking of education, since both currents of thought criticize the traditional way of education and share the following pedagogical presuppositions: horizontality in the teacher- student

relationship; dialogicity; inseparability between theory, defense of democracy and respect for the plurality of bodies and knowledge. The decolonial perspective of dance complements the contemporary perspective by questioning Eurocentrism in dance, expressed in the unequal appreciation of dance techniques and aesthetics of the European tradition when compared to dances that come from other cosmologies, such as dances of african-brazilian e indigenous origin. In this sense, thinkmake processes of teachlearning in dance from a contemporary and decolonial perspective goes through the valuation of decolonial dance pedagogies, by the creation of an intercultural dance curriculum that contributes to the repositioning of Brazilian traditional dances in the formal spaces of dance teaching, as well as the equitable valorization of dance aesthetics from Europe and the USA when compared to the aesthetics of dances produced by Latin American countries.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO …….. 2

1 COLONIALIDADE DA DANÇA …….. 4

1.1 Colonialidade do poder, do saber e da subjetividade …… 6

1.2 Eurocentrismo na dança …….. 9

2 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

……...12

2.1 Educação Intercultural na Dança ……. 10

2.2 Projeto *Diálogo de Saberes*: uma alternativa ……10

3 PENSARFAZER DANÇA DESDE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA E DECOLONIAL ……. 11

3.1 Breves definições acerca da dança contemporânea …… 13
3.2 Aproximações necessárias e urgentes entre a perspectiva contemporânea de dança e a concepção libertária de educação ……..12

CONSIDERAÇÕES FINAIS ……... 33

REFERÊNCIAS ……. 38

INTRODUÇÃO

A forma como a dança geralmente se apresenta nos espaços formais de ensino e de criação de dança no Brasil revela marcas de uma dança ainda não liberta da sua herança colonial, eurocêntrica e racista. Tal herança colonial é evidenciada no eurocentrismo de grande parte dos currículos de dança, na hegemonia de técnicas e estéticas de dança de tradição europeia, na marginalização das manifestações de danças de matrizes africanas e de povos originários dentro dos espaços privilegiados de fruição de dança, bem como na distribuição desigual de valor para as produções de danças feitas na Europa/EUA e as produções brasileiras e latino-americanas.
Outro campo da dança que está permeado pela lógica da colonialidade são as práticas de ensinoaprendizagem[1]. Nas aulas de dança, comumente, se utilizam modelos tradicionais de

[1] A junção das palavras ensinoaprendizagem e pensarfazer ao longo do texto trata-se de uma opção política que visa ressaltar a indissociabilidade entre estes dois tipos de relação pedagógica. Já a forma estrita com barras (ensino/aprendizagem e pensar/fazer) passa a ideia de separatividade e reforça as hierarquias do primeiro termo em relação ao segundo. O procso de união das palavras foi também inspirado pelas pesquisadoras Neila Baldi, Raquel Pupper e Thereza Rocha.

ensino caracterizados por relações hierárquicas entre professor e aluno, pela hegemonia dos saberes técnicos, pela repetição mecânica de passos, pelo incentivo à competição e uniformização dos corpos. Frente à colonialidade na dança, é possível criar brechas nas estruturas de poder coloniais e inserir outras formas de pensarfazer dança que contribuam para a superação do racismo e eurocentrismo. Neste mesmo sentido, Lepecki (2003, s.p) afirma que "a dança, por ser um estar-intenso-no-mundo, se por um lado participa nesta trama, ela também possui um potencial incrível para denunciar esta mascarada. A dança pode pensar-se enquanto crítica ativa do estado silencioso dos corpos colonizados".

Seguindo esta linha de pensamento, compreendo a dança como um campo em movimento, em processo de fazimento, de modo que pode ser direcionada para a reprodução dos sistemas de dominação, assim como pode se tornar um campo de resistência à lógica colonial, eurocêntrica e racista a depender do posicionamento ético, estético e político dos artistas, educadores e intelectuais de dança. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral propor um pensarfazer processos de ensinoaprendizagem em dança desde uma perspectiva contemporânea decolonial e, como objetivos específicos, identificar as contribuições do pensamento decolonial para a dança, as convergências entre este pensamento e a perspectiva contemporânea de dança e, a partir disso, apontar algumas pistas para a construção de um pensarfazer decolonial nos espaços formais de ensino da dança.

Enquanto educadora, artista, intelectual e ativista de movimentos sociais, minha relação com a arte tem sido no sentido de utilizá-la como um instrumento de conscientização, denúncia, nomeação das violências, injustiça, formas de opressão de classe, raça, gênero e contribuir para a superação dos sistemas de dominação. Umas das formas de contribuir para a emancipação da dança da herança colonial se dá por meio da ocupação do espaço da academia por parte dos artistas educadores e intelectuais da dança para a produção de conhecimentos que denunciem os sistemas de dominação que atravessam a dança e que pensem alternativas a monocultura das tradições ocidentais de dança nos espaços formais de ensino da dança. A escolha dos temas racismo e eurocentrismo na dança se deve a minha proximidade com os movimentos de luta dos Povos e Comunidade Tradicionais (indígenas, quilombolas, ciganos, extrativistas, dentre

[2] A noção de danças tradicionais diz respeitos as manifestações culturais produzidas pelos Povos e Comunidades Tradicionais que abrange uma pluralidade étnico-racial dentre os quais: quilombolas, indígenas, retireiro, comunidade de terreiro, quebradeiras de côco, cigano, assentados de reforma agrária, extrativistas, geraiseiros dentre outros, que possuem um acumulado de saberes e práticas culturais.

outros) e ao meu posicionamento ético e político a favor de uma dança que reconheça e valorize a pluralidade de povos e manifestações culturais.

Do ponto de vista cultural, a realização deste estudo é importante porque o eurocentrismo na dança atua na manutenção da relação de dependências e submissão em relação à cultura europeia/estadunidense. Desse modo, mais que denunciar o racismo e eurocentrismo na dança, é importante pensarfazer caminhos para o pensamento decolonial em dança nos espaços formais de ensino de dança.

Em termos sociais, considero importante tratar do tema colonialidade na dança tendo em vista a atual conjuntura política de ataque aos segmentos étnico-raciais (negros, indígenas, povos e comunidades tradicionais) e o retrocesso dos direitos sociais, políticos, culturais e ambientais conquistados por estes segmentos.

No que se refere à relevância para o campo da dança, este estudo é importante por provocar os espaços formais de ensino da dança a pensarem seus currículos e a formação dos educadores-artistas de dança desde uma perspectiva decolonial e intercultural tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/1996 e a Base Comum Nacional Curricular estabelecem que os conteúdos relativos às expressões culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros devem ser trabalhados nas escolas públicas e privadas em todo currículo, em especial, no componente curricular Arte a partir das suas linguagens (dança, música, teatro, artes visuais).

Para a consecução deste trabalho, foi realizada uma sequência de passos organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento a noção de colonialidade do poder, do saber e da subjetividade, criada pela vertente crítica do pensamento latino-americano, e, em seguida, utilizo esta perspectiva para analisar a forma como a colonialidade se manifesta no campo da dança. Destaco o eurocentrismo presente nos espaços formais de ensino e de produção de dança os quais, em grande medida, ainda reproduzem uma lógica que privilegia as danças europeias/norte-americanas em detrimento das danças populares brasileiras, tais como as danças de matrizes afro-brasileiras e indígenas.

No segundo capítulo, chamo a atenção para a necessidade de construir uma perspectiva decolonial de dança, pensada desde a realidade do Brasil, com intuito de superação do eurocentrismo e racismo no ensino da dança. Aponto algumas pistas para a construção de uma perspectiva descolonial de ensino da dança, destacando a interculturalidade crítica como um desses caminhos de promoção da equidade entre as danças de tradição europeia/norte-americana e as danças tradicionais brasileiras e de matrizes negras e africanas.

No terceiro capítulo, apresento a contribuições da perspectiva contemporânea de dança para o campo da dança. Posteriormente, destaco alguns pontos de convergência entre a perspectiva

contemporânea de dança e a perspectiva libertadora e decolonial de educação. Faço algumas recomendações para os espaços formais de ensino da dança para repensarem seus currículos desde uma perspectiva decolonial e intercultural.

A pesquisa foi inspirada na metodologia da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos a qual pode ser compreendida como uma prática insurgente na academia, que tem como objetivo incentivar o diálogo entre os saberes ocidentais modernos e saberes que partem de outras lógicas de conhecimento, bem como entre saberes produzidos no norte global (Europa e EUA) e os saberes produzidos no sul global (América Latina, África, Índia, dentre outros) como forma de superar a monocultura da ciência ocidental moderna nos espaços de produção de conhecimento (SANTOS, 2009). Além disso, é uma forma de fazer justiça epistêmica, visto que o diálogo de saberes pressupõe uma relação de equidade entre os diferentes campos de conhecimento, de forma a reposicionar os saberes silenciados ao longo da história

Seguindo esta perspectiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar que teve como base teórica a vertente crítica do pensamento latino-americano e a perspectiva contemporânea de dança. Foram acionados os saberes do campo da dança, educação, sociologia, história e antropologia para compor a construção de um pensarfazer dança desde uma perspectiva contemporânea e decolonial. Do campo da dança, tomei como referência as autoras pesquisadoras e professoras Neila Baldi, Mônica Dantas, Thereza Rocha, Josiane Corrêa e Thais Gonçalves e o autor pesquisador André Lepecki. Da vertente do pensamento crítico latino-americano, foram acionados os autores Anibal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Paulo Freire, Walter Mignolo, José Jorge de Carvalho e Rita Segato os quais tratam do tema da colonialidade/decolonialidade.

1 COLONIALIDADE DA DANÇA

Neste capítulo, o objetivo é explicitar o racismo e o eurocentrismo expressos nos espaços formais de ensinoaprendizagem de dança, no modo como estão estruturados os currículos das faculdades de dança, na formação eurocêntrica dos artistas-educadores, na marginalização das danças tradicionais de matrizes negras e dos povos originários nas escolas e espaços privilegiados de dança e na distribuição desigual de valor às produções artísticas oriundas da Europa e EUA em relação às produzidas na América Latina.

Inicialmente, lançarei mão das contribuições dos teóricos da vertente crítica do pensamento latino-americano do campo da sociologia e história para compreendermos a noção de colonialidade/modernidade e seus derivados: racismo e eurocentrismo. Posteriormente, utilizo esta lente teórica para analisar como o racismo e o eurocentrismo se manifestam no campo da dança.

1.1 Colonialidade do poder, do saber e da subjetividade

A história do Brasil foi atravessada pelo processo de conquista e colonização europeia. Segundo Quijano (2005) e Dussel (1994), o processo de colonização foi marcado pelo extermínio de artistas e pela destruição de grande parte das obras de artes produzidas pelos povos originários. Juntamente a isso, se deu o processo de imposição da cultura europeia como referência a ser seguida pelos povos colonizados.

O processo de colonização deu base para a criação de um novo sistema de dominação intitulado colonialidade. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder é um padrão que tem como base a distribuição desigual de valor e reconhecimento entre povos, culturas e nações em âmbito interno, dentro dos países herdeiros do processo de colonização e em âmbito global, dos países centrais em relação aos países periféricos.

Segundo Quijano (2010), a colonialidade tem como base a ideia de raça e foi estruturada a partir de um sistema de classificação racial criado pelos colonizadores para classificar os povos colonizados. Para fazer a classificação, explica Quijano (2010), os colonizadores utilizaram como referencial racial a si mesmos, de modo que, no pólo superior do sistema de classificação, foram colocados os povos europeus e, no pólo inferior, foram colocados os povos originários e africanos. Estes foram classificados como não brancos e como pertencentes a raças inferiores, atrasadas e primitivas.

No que se refere à cultura, os povos colonizadores classificaram as tradições europeias como uma cultura mais avançada, civilizada e a trataram como um referencial a ser imposto aos povos conquistados. Por outro lado, classificaram os modos de vida, saberes, manifestações culturais e religiosas dos povos originários e africanos como primitivos, atrasados, exóticos e inferiores (QUIJANO, 2005) .

A distribuição desigual de valor entre brancos e não brancos em termos culturais é denominada por Quijano (2005) de colonialidade do saber a qual ocorre, internamente, no âmbito da América Latina, como em nível geopolítico entre as produções culturais vindas dos países localizados no norte global (EUA, França, Inglaterra) e países situados no sul global (países latino-americanos). No âmbito interno, a colonialidade do saber é operada dentro dos espaços formais de ensino e produção de conhecimento (universidade, faculdades e escolas) por meio da manutenção das hierarquias entre os saberes de tradição europeia e os saberes de matrizes dos povos originários, africanas e saberes populares. Predominam, nestes espaços educacionais, os conhecimentos de tradição europeia tais como a ciência ocidental moderna, bem como as teorias e produções culturais e artísticas oriundas da Europa e dos EUA. Já os saberes que partem de lógicas diferentes das tradições europeias, tais como os saberes tradicionais dos povos originários, de matrizes africanas e populares estão à margem dos espaços nas instituições formais de ensino (QUIJANO, 2011; SANTOS, 2009; SEGATO, 2011).

De acordo Segato (2011), a colonialidade do saber, em nível global, se dá a partir de uma geopolítica do conhecimento na qual o norte controla o mercado mundial de produção de conhecimento e ocupa o lugar de centralidade no sistema de produção e veiculação de ideias. Por outro lado, os conhecimentos produzidos nos países latino-americanos ocupam a posição periférica e acabam tendo maior dificuldade em fazer suas produções atravessarem a fronteira do Norte e se fazerem audíveis no exterior. Da forma como está estruturada a geopolítica do conhecimento, os saberes produzidos pelos intelectuais latino-americanos sempre estarão em situação de desvantagem em relação aos produzidos por intelectuais europeus e norte-

americanos, de modo a manter a relação de dependência dos países latino-americanos em relação aos conhecimentos produzido na Europa e EUA.

Nesse sentido, Segato (2012) considera problemático o uso de saberes produzidos externamente como referência para pensar a realidade local, visto que estes foram pensados a partir de contextos sociais específicos de modo que, ao utilizá-los, corre-se o risco de excluir vários aspectos realidade. Além disso, não há reciprocidade por parte dos países do norte em relação às teorias produzidas desde o Sul.

O terceiro eixo da colonialidade é denominado de colonialidade do ser ou da subjetividade. Ela atua por meio da produção e reprodução de imaginários, de formas de ser, pensar, sentir, desejar e existir bem como de hierarquias raciais, culturais e estéticas. A colonialidade do ser acredita nos referenciais ocidentais modernos (linguagem, estéticas, padrões de beleza, saberes, produções culturais etc) como melhores do que os referenciais que partem de outras cosmologias e lógicas de conhecimento, tais como os saberes tradicionais indígenas, de matrizes negras e as tradições populares (MALDONADO-TORRES, 2009).

Dussel (1994) explica que o discurso civilizatório da modernidade foi utilizado para justificar a imposição dos referenciais culturais europeus em termos linguísticos, artísticos, estéticos, afetivo e corporal. A ideia central do discurso civilizatório, segundo Dussel (1994), é que o processo de branqueamento e europeização dos povos não brancos serviria para retirá-los do estado de imaturidade e irracionalidade. Dentre as instituições que desempenharam este papel de transmissão dos referenciais europeus ao longo da história, Dussel (1994) destaca os espaços formais de educação por meio dos seus currículos monoculturais e dos modelos tradicionais de ensino. A seguir, falaremos da colonialidade presente no âmbito do ensino da dança.

1.2 Eurocentrismo na dança

Tomando como base minhas observações pessoais e experiências no campo da dança, percebo que as instituições formais de ensino e produção de dança reproduzem, em certa medida, os referenciais eurocêntricos de técnicas, estéticas de dança, bem como, modelos de ensino tradicionais que seguem uma lógica colonial. Uma das formas de exercício da colonialidade na dança se dá pela distribuição desigual de valor e reconhecimento entre as danças de tradição europeia/norte-americana e as danças populares brasileiras, de matrizes africanas e indígenas nos componentes curriculares de ensino da dança, tanto no âmbito das faculdades como das escolas. No pólo superior, encontram-se as danças de tradição europeia/norte-americana (Balé, Jazz, Dança Moderna, Dança Contemporânea) para as quais é destinado o lugar de centralidade

nos currículos. À margem, encontram-se as danças brasileiras influenciadas por matrizes africanas, indígenas e populares, as quais têm pouco ou quase nenhum espaço nas instituições de ensino.

O imaginário produzido colonialmente sobre as manifestações culturais dos povos originários e negros é permeado por estereótipos e preconceitos por conta do processo colonial produtor da inferiorização e controle das manifestações culturais destes povos. Segundo Quijano (2005), o processo de colonização foi marcado pelo extermínios de artistas e pela destruição de grande parte das obras de artes produzidas pelos povos nativos. Apesar das práticas de perseguição e cerceamento das manifestações culturais dos povos não brancos ao longo da história, estes criaram suas formas de resistência e reexistência para preservar seus modos de vida, da sua identidade e das práticas culturais (WALSH, 2009). No campo da dança são exemplos disso o samba, a sussa, o carimbo, a umbigada, dentre muitas outras formas de expressão cultural.

No espaço escolar, percebo que, geralmente, as manifestações culturais dos povos originários e africanos, por exemplo, só são lembradas nas datas comemorativos do dia do índio e no dia da consciência negra e são representadas de forma estereotipada e descontextualizada da realidade sociocultural destes segmentos étnico-raciais. Esse despreparo, como dito anteriormente, deve, possivelmente, estar atrelado à formação eurocêntrica centrada na monocultura das danças de tradição europeia e norte-americana de modo que os artistas-educadores de dança saem da faculdades aptos para reproduzir a colonialidade do saber nas escolas. Complementando esta ideia, dizem Silva e Grando:

> Esse pressuposto é evidenciado quando analisamos que, mesmo com a legislação que reconhece a diversidade da constituição de povos brasileiros, e em especial em relação aos povos indígenas, mesmo impondo uma legislação específica que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todas as escolas desde 2008[2], a maioria das escolas ainda não é capaz de intervir com qualidade para mudar, ou menos desvelar sem reproduzir, as relações excludentes da sociedade, que privilegiam uma cultura elitizada e higienizada das relações interétnicas. (SILVA; GRANDO, 2017, p.535)

Ainda no que diz respeito às danças de matrizes negras e indígenas, outro fator que pode estar associado a exclusão de parte destas danças dos espaços formais de ensino é o fato de não seguirem o modelo de racionalidade ocidental moderno, visto que parte delas não possui técnicas codificadas e parte de lógicas de conhecimento diferentes dos ocidentais modernos. Segundo Santos (2002), a forma de conhecimento ocidental moderna tem como base o pensamento cartesiano caracterizado pela separação mente/corpo; pensar/fazer; cultura/natureza, razão/emoção e matéria/espírito. Esta forma fragmentada de pensar o ser humano acaba por reduzir a dança a uma atividade mecânica de repetição de passos e

sequências de movimento desconectadas da vida do dançarino e das dimensões sensíveis e poética da existência.

As estéticas de danças que possuem maior trânsito nos espaços formais de ensino são as danças de tradição europeia, tais como o balé clássico. Segundo Gonçalves (2009, s.p), o balé clássico foi considerada a dança apropriada para transmitir os códigos de conduta e de civilidade por partir de fundamentos que corroboram com os ideais de civilização moderna, tais como técnica, disciplina, racionalidade, ordem, controle, objetividade e obediência. Além disso, é uma dança à qual foi atribuído um status social por ter sido utilizado pela corte para mostrar o poder do monarca e para demarcar as diferenças entre os reinos e usada para fazer propaganda institucional do Estado. Em conformidade com as ideias hegemônicas sobre dança, algumas companhias de dança exigem que seus integrantes tenham experimentado a técnica do balé, assim como algumas escolas particulares só contratam professores de dança para ensinar esta modalidade.

A ideia de superioridade do balé em relação às demais estéticas de dança é algo que está presente não apenas nas escolas, como também faz parte imaginário dos alunos e dos pais visto que estes aprenderam socialmente, por meio dos filmes da Disney e outros meios de difusão da cultura hegemônica, que o balé é agregador de status social do que as demais danças. Tal mentalidade favorece o maior trânsito social dessa modalidade nas escolas e a maior procura pelos pais dos alunos, especialmente nas séries iniciais das escolas particulares, tendo em vista o desejo das crianças de fazer balé para se parecerem com as princesas dos filmes da Disney. Seguindo esta mesma lógica, os eventos escolares de fim de ano acabam privilegiando as apresentações de balé em detrimento de algum processo relacionado a outras modalidades de dança.

De acordo com Baldi (2018), a colonialidade na dança vai desde o estabelecimento da superioridade de determinada técnica e estética de dança (balé clássico), de preferências de conteúdos a serem ensinados (saberes técnicos), e de modelos de ensinoaprendizagem (Pedagogia Tradicional). Nesse sentido, diz Baldi (2018, p. 295):

> Ou seja, pelo exposto, a colonialidade na dança se dá em várias frentes. Há um tipo de dança pensado como universal – o balé clássico, considerado ainda por muitas pessoas como técnica de base – bem como um modo de transmissão deste saber, centrando-se nxs professorxs como detentorxs do conhecimento, cujo modelo de movimento deve ser repetido e aprimorado, bem como uma tendência à valorização da individualidade. Além disso, os saberes privilegiados nas aulas de dança são aqueles considerados como técnicos: eixos, giros, saltos, posturas etc. Quais são os saberes dxs alunxs? O que elxs têm a contribuir para as aulas de dança? Como os saberes de x se relacionam com os saberes dxs demais?

Nesse mesmo sentido, Lepecki (2003, s.p) afirma que as pedagogias das danças de tradição europeia funcionam dentro de uma lógica colonial explicitada na relação hierárquica entre coreógrafos e bailarinos. Os primeiros ocupam o lugar de detentores únicos do saber e detém o monopólio da palavra e do processo de criação da dança, ao passo que cabe aos segundos executarem de forma alienada os movimentos mostrados previamente:

> Na verdade, e na origem mesmo da tradição da dança teatral européia, esse modo colonialista constitui, define, e alisa o chão próprio da dança. A dança teatral existiu apenas porque o chão sobre a qual ela primeiro se fez (se fez enquanto arte-autônoma do corpo disciplinado, domado, submetido, corpo que se move de acordo com as ordens vocalizadas pela voz solitária do coreógrafo), é o chão terraplanado onde o colonizador se permite mover sem nunca pedir licença e sem tropeçar (LEPECKI, 2003, s.p)

Diante do exposto, é possível afirmar que o modelo de ensino tradicional de dança é uma forma de exercício da colonialidade porque está assentado numa relação de dominação entre os sujeitos do processo de aprendizagem e porque não reconhece os saberes, experiências, singularidades dos dançarinos, ou seja, estes não têm voz nem vez no processo de investigação de movimentos, criação e composição.

Cabe frisar que o modelo tradicional de ensino de dança não se restringe ao contexto das companhias de dança, nem ao ensinoaprendizagem da dança clássica. Na verdade, as práticas pedagógicas tradicionais de dança têm sido usadas com frequência pelos educadores em diversos contextos de ensinoaprendizagem de dança, independente da modalidade que está sendo ensinada.

Outro aspecto que deve ser destacado quando se trata da colonialidade na dança é a colonialidade em relação ao corpo que dança. Esta colonialidade por meio da prescrição de uma estética corporal que tem como base o referencial de beleza grega. No balé clássico, geralmente, o padrão de corpo apropriado é o corpo branco, esguio e alongado. Quanto mais os alunos se aproximam destes referenciais estéticos, mais aptos para a dança e para ocupar os papéis principais nos espectáculos. Não por acaso são poucos os bailarinos negros que ocupam os lugares de destaque.

É importante salientar também que a utilização destes referenciais de estética corporal de dança pelas companhias, assim como, pelas instituições de ensino de dança no Brasil gera a exclusão de muitos artistas e alunos negros, bem como, dos corpos que não se enquadram no modelo de corpo branqueado visto que desconsidera a pluralidade étnico-racial e de estéticas corporais existentes no país.

Em âmbito internacional, a colonialidade da dança é expressa também pela prática de maior importação e consumo das produções artísticas da Europa e EUA em detrimento das produções nacionais. No que se refere à produção de conhecimento sobre a dança, os pensadores brasileiros da dança encontram-se em desvantagem. As próprias faculdades corroboram com este quadro quando atribuem mais reconhecimento e status para as obras de dança produzidas por artistas da Europa e EUA, bem como quando adotam referências bibliográficas europeias e norte-americanas mais do que referenciam obras de artistas brasileiros e de países latino-americanos.

Tal prática de hierarquização também é evidenciada na forma como os artistas oriundos dos países herdeiros do processo de colonização são tratados nas companhias européias. Segundo Lepecki (2003) algumas companhias europeias receberam recursos da agenda multicultural para incluir artistas negros, oriundos de países que foram colônias europeias. No entanto, Lepecki (2012) afirma que esta forma de inclusão promovida pelo multiculturalismo reproduz o eurocentrismo visto que consiste numa prática de inclusão do outro para integrá-lo à cultura hegemônica.

Cabe frisar que a noção de multiculturalismo está associada ao discurso de Pós-colonialidade que emerge nos anos 80, com a decadência dos impérios europeus, como forma de apaziguar as relações com os segmentos étnico-raciais das ex colônias europeias, conforme afirma o autor:

> A distinção que faço entre pós-colonialidade e os restantes termos é a seguinte: a pós-colonialidade descreve uma hipotética transformação social resultante do desmoronamento dos impérios Europeus nos anos 50 e 60 (o último desses impérios sendo o português, que desaba em 1975 depois da Revolução dos Cravos). Assim, a pós-colonialidade (ou o pós-colonialismo) precede e permite a utilização dos outros termos (multiculturalismo, etc.) que seriam os nomes simpáticos que descrevem a entrada do corpo do ex-colonizado num sistema global de imagens, sons, peles e gostos onde o ocidental se redime do seu passado por via de uma "celebração" da "cultura" do até ontem colonizado (Lepecki, 2003, s.p).

Neste mesmo sentido, Candau (2012, p 243), salienta que no multiculturalismo assimilacionista "não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados a valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica".

Desse modo, o multiculturalismo na dança não promove uma inclusão, pelo contrário, reforça as estruturas coloniais de dominação e hierarquização visto que não há um reconhecimento e valorização da alteridade, conforme aponta Lepecki (2003, s.p):

> No campo da dança, exemplos desta atitude são os vários projetos multiculturais e inter-étnicos que se propagaram nos finais dos anos 90, quando coreógrafos/as Europeus/eias criam novas peças para bailarinos "nativos" em vários países africanos: da alemã Suzanne Linke, à portuguesa Clara Andermatt. Esses projectos coreográficos, patrocinados com fundos monetários invejáveis e apoios incondicionais de governos nacionais europeus bem

como da União Européia, têm o infeliz efeito de manter uma estrutura de criação coreográfica onde as relações de poder repetem modos colonizadores, no sentido mais literal do termo. Esses modos de produção colonizadores não são nada estranhos à dança (LEPECKI, 2003, s.p).

Complementando esta ideia, Walsh (2005) ressalta que o multiculturalismo tem sido apropriado e utilizado pelo Estado e pelas empresas como discurso político de base multicultural-neoliberal na forma de promessas de integração, inclusão e de acesso a direitos, mas que na verdade atuam no sentido do assimilacionismo dos povos não brancos. Esta proposta de integração vem com a pretensão de oferecer um tipo de inclusão para melhor controlar os grupos não brancos e de neutralizar seus movimentos de contra resistência ao modelo neoliberal e colonialista.
No campo da educação, a política multiculturalista é aquela que aceita a pluralidade de sujeitos, contudo mantém as estruturas curriculares monoculturais, os modelos tradicionais de ensino e a hegemonia do pensamento ocidental moderno. Neste sentido diz Candau (2012 p. 243):

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.

Em face à colonialidade da dança, é papel dos educadores-artistas-intelectuais da dança denunciarem as estruturas de poder mantenedoras de práticas colonialistas e pensar caminhos para a para superar com a lógica colonial de inferiorização e exclusão das danças de matrizes negras, indígenas e populares. Em consonância com esta ideia, Lepecki (2003, s.p) afirma que "a dança por ser um estar-intenso-no-mundo, se por um lado participa nesta trama, ela também possui um potencial incrível para denunciar esta mascarada. A dança pode pensar-se enquanto crítica ativa do estado silencioso dos corpos colonizados". Nesse sentido, no capítulo seguinte apresentarei algumas perspectivas decoloniais de dança, dando destaque para as contribuições do pensamento contemporâneo de dança para pensarfazer processos de ensinoaprendizagem em dança.

2 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

No meu ponto de vista, as perspectivas decoloniais de dança e de educação podem ser compreendidas como pensamentos e pedagogias que partem de pressupostos alternativos àquelas que seguem uma lógica colonial, tradicional, eurocêntrica e racistas e que podem contribuir para pensarfazer processos de ensinoaprendizagem desde uma perspectiva outra.

Dentre as perspectivas de dança e de educação que podem contribuir para um pensarfazer decolonial, destaco a dança contemporânea, por partir de pressupostos éticos e políticos que estão em consonância com um projeto democrático de sociedade, por ser uma dança que se propõe aberta à pluralidade de corpos e ideias, sobre a qual falarei com mais aprofundamento no capítulo seguinte, e que parte de pressupostos de ensinoaprendizagem que se aproximam de uma concepção libertadora de educação.

Do campo da educação, utilizarei os pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire, educador brasileiro, mundialmente conhecido por seu pensamento sociopedagógico e por seu compromisso político com a promoção de uma educação problematizadora da realidade que contribua para a humanização e emancipação social dos sujeitos. Parte de suas obras foi escrita durante o exílio político (1964-1980) e são resultados do acumulado de saberes e experiências educativas adquiridas em diferentes continentes em que esteve neste período. No continente africano, ele teve a oportunidade de participar da elaboração de propostas político-pedagógicas em países em processo de descolonização e de entrar em contato com o pensamento de Franz Fanon e de Albert Memmi, líderes revolucionários que participaram do movimento de independência da África e que são precursores na produção de um pensamento decolonial. Em consequência dessa vasta experiência, Freire é uma das principais referências no pensamento decolonial no campo da educação.

Do campo da antropologia, destaco as contribuições da perspectiva da interculturalidade crítica de educação. Em nível amplo, a interculturalidade crítica pode ser compreendida como um movimento teórico-prático, político, cultural e epistêmico que tem como objetivo desconstruir as hierarquias raciais e culturais a fim de alcançar uma justiça social, cultural e epistêmica (WALSH, 2013). Tomarei como base os pressupostos da interculturalidade para pensar propostas de ensinoaprendizagem que possibilitem a superação do eurocentrismo nos currículos de dança e hegemonia das técnicas e estéticas de tradição européia nos espaços formais de ensino.

Antes de falarmos no que consiste uma perspectiva decolonial de dança, é importante conhecermos os pensamentos pedagógicos que orientam a perspectiva decolonial de educação. Para propor ações para atuar contra o eurocentrismo da dança, tomarei como referência as contribuições da perspectiva intercultural de educação que tem como base a afirmação da alteridade, do reconhecimento e valorização da pluralidade de povos, saberes e manifestações culturais.

2.1 Educação Intercultural na Dança

A perspectiva intercultural de educação tem como base a afirmação da alteridade, do reconhecimento e valorização da pluralidade de povos, saberes e manifestações culturais. De acordo com Walsh (2005), a perspectiva da interculturalidade crítica não está relacionada à inclusão do outro na cultura hegemônica, mas sim, à criação de um espaço de encontro que possibilite o diálogo intercultural entre as diferentes culturas.

A ideia de diálogo intercultural pressupõe a equidade entre povos, culturas e nações. Tal visão vem fazer um contraponto à lógica colonial eurocêntrica de hierarquização dos povos e cultura europeia. Nesse sentido, Walsh (2005) afirma que a interculturalidade pode ser compreendida como projeto político, social, cultural, epistêmico, ético e pedagógico que visa construir caminhos culturais, políticos e econômicos que contribuam para viabilizar o diálogo intercultural.

No campo da dança, a perspectiva intercultural de ensino ajudaria a criar brechas nos espaços de formação de dança de modo a re-posicionar os lugares das expressões culturais tradicionais de danças brasileiras nas estruturas curriculares de modo a superar as hierarquias entre danças tradicionais europeias e danças brasileiras. Tal orientação está respaldada na LDB 9.394/1996 a qual prevê, no seu Art. 26 § 2º, que as **expressões regionais** devem fazer parte do componente curricular obrigatório nas disciplinas de Arte da educação básica:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígena brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Pensarfazer dança desde uma perspectiva intercultural pressupõe a ideia de equidade entre as danças brasileiras e as danças européias e norte-americanas, o diálogo de saberes entre os professores de dança e os mestres de saberes tradicionais de dança brasileira. Uma das formas de fomentar este diálogo é por meio da criação de currículos interculturais de dança.

Vale a pena destacar a iniciativa da Secretaria de Educação do Distrito Federal a qual adota a interculturalidade como tema transversal no currículo o qual deve ser trabalhado em todos os componentes disciplinares, inclusive na Dança. No componente disciplina dança, está expressa como um dos objetivos de ensinoaprendizagem de dança “conhecer e apreciar manifestações de dança da cultura local; pesquisar a diversidade cultural presente nas manifestações de dança

brasileira e conhecer e apreciar manifestações de dança da cultura local e regional" (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2018).

No contexto dos cursos superiores de dança, uma das formas de implementar a perspectiva intercultural no currículo pode ser por meio da criação de espaços de trocas de saberes nas faculdades de dança e nas escolas entre os sujeitos detentores destes saberes tradicionais de matrizes negras, matrizes africanas, regionais e populares socialmente reconhecidos em suas regiões. Para descolonizar a dança, é preciso reconhecer e valorizar estes mestres de saberes tradicionais da dança e trazer para os espaços de formação de dança oficiais e não apenas os artistas de dança da Europa e Estados Unidos.

2.2 Projeto *Diálogo de Saberes*: uma alternativa

As faculdades de dança brasileiras poderiam se inspirar no projeto chamado Encontro de Saberes, iniciativa viabilizada pela Universidade de Brasília, que tem como objetivo promover o encontro entre mestres tradicionais e professores pesquisadores acadêmicos que atuam em áreas similares e, assim, criar espaços de troca entre eles. Neste projeto, houve um semestre em que vieram para a Universidade um mestre de Cavalo Marinho, manifestação cultural de dança, o qual ministrou uma disciplina optativa junto com um professor da instituição UNB.

Tal projeto se constitui como um exemplo bem sucedido que tem possibilitado professores e estudantes a entrarem em contato com a pluralidade de manifestações culturais em diversas áreas do conhecimento, trocarem experiência e enriquecerem os processos de ensinoaprendizagem dos estudantes de diferentes cursos. Essa troca favorece a ampliação dos horizontes sobre as expressões culturais de dança e a quebra da monovisão eurocêntrica e estadunidense de dança dos currículos. Além disso, é uma forma de reconhecimento e valorização das produções culturais dos diferentes povos que constituem a cultura brasileira.

No que se refere à distribuição desigual de valor para as produções artistas do Brasil e da Europa e EUA, uma alternativa que eu vejo seria o incentivo à produção de pesquisas na área de danças tradicionais brasileiras, especialmente as de matrizes negras e indígenas, bem como, dos mestres tradicionais responsáveis pela transmissão destas danças. Penso a realização de um mapeamento das danças tradicionais e dos seus respectivos mestres em diferentes regiões do Brasil promove maior visibilidade e reconhecimento destas manifestações culturais.

Uma alternativa para a descolonialidade da dança, em nível internacional, seria o incentivo a formação de redes de danças latino-americanas de intercâmbio cultural. A articulação entre artistaseducadores de dança brasileiros e latino-americanos é fundamental para romper com as

relações de dependência e submissão do campo artístico em relação às produções culturais do norte global (Europa e EUA).

3 PENSARFAZER DANÇA DESDE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA E DECOLONIAL

Neste último capítulo, faço uma breve contextualização da dança contemporânea e discuto as proximidades entre a perspectiva contemporânea de ensinoaprendizagem da dança e as concepções libertadora de educação. Posteriormente, apresento algumas contribuições da perspectiva intercultural para pensar o ensinoaprendizagem de dança desde uma perspectiva de decolonial.

3.1 Breves definições acerca da dança contemporânea

A dança contemporânea emerge como uma perspectiva crítica de dança que tem provocado rupturas com os padrões hegemônicos de técnica, estética e modelos de composição e ensino da dança. Segundo Correa (2014), a dança contemporânea tem como inspiração os movimentos sociais dos anos 50 e 60, os quais defendiam um projeto de sociedade democrático, participativo, que respeitasse as diferentes formas de pensar, ser e existir. Nos anos 90, a dança contemporânea passa a ocupar maior espaço no cenário da dança cênica em diferentes países, especialmente em países da Europa e no EUA. No Brasil, a dança contemporânea ganha força no início do século XXI e conta com uma quantitativo significativo de artistas adeptos aos pressupostos deste movimento artístico (DANTAS, 2005).

A dança contemporânea tem como traço marcante o questionamento das técnicas e estéticas hegemônicas de dança, das hierarquias entre coreógrafo e bailarino, dos modelos tradicionais de ensino de dança, da lógica binária pensar/fazer; razão/emoção, corpo/mente, bem como, a preocupação com as questões éticas e políticas (CORREA, 2014). Tais questionamentos provocam uma re-posicionamento da dança e dos artistas no cenário social, político, cultural e artístico. A dança deixa de ser vista como arte neutra, sem voz, alienante, apassivadora, desconectada da realidade de quem dança, da sociedade, para ser uma dança que pensa, filosofa, faz perguntas e que se posiciona a favor de um projeto democrática de sociedade. Nesse sentido, Rocha (2016, p. 114) afirma que “a dança contemporânea funcionaria como uma espécie de fresta ou janela: aos graves questionamentos éticos, estéticos e políticos presentes na dança contemporânea nos ajudariam a pensar a própria dança”.

O bailarino, por sua vez, deixa de ser visto como o reprodutor de passos e espectador passivo do processo de criação para ser visto como intérprete-criador da composição junto o coreógrafo. Leva-se em consideração a subjetividade, experiências, ideias e interesses dos intérpretes no processo de criação da composição. Este novo modo de pensar a relação entre coreógrafo e bailarinos de forma horizontal e dialógica, rompe com a lógica binária em que o coreógrafo cria e os bailarinos/as executam a ideia e/ou sequência de movimentos (CORREA, 2014).

No que se refere à dança cênica, a perspectiva contemporânea amplia as possibilidades de criação do artistas. Começam a surgir trabalhos de danças que exploram a utilização do corpo de forma não convencional no espaço como rolamentos no solo, transferências de apoios, suspensão e quedas, improvisação, uso de movimentos gestuais, movimentos funcionais e poéticos por exemplo. Desse modo, a dança contemporânea não se restringe ao uso de uma técnicas e vocabulários de movimentos específicos que se repetem (CORREA, 2014).

Além disso, Dantas (2005) afirma que a dança contemporânea abrange uma pluralidade de poéticas de dança e não apenas as danças de tradição europeia, tais como o butô japonês; as criações brasileiras, latino-americanas e africanas que expressam a cultura local. No que se refere aos espaços de apresentação, é marca da dança o uso de espaços não convencionais, tais como, rua, prédios e museus.

Segundo Rocha (2016), o interesse da dança contemporânea é no corpo que age no agora; não há preocupação exagerada com a técnica, mas com as sensações e emoções do momento presente da apresentação. Nesse sentido, mais importante do que a técnica e a disponibilidade corporal do artista. Outra característica da dança contemporânea é a abertura para a mistura de linguagens artísticas (teatro, dança, artes plásticas e música), bem como para a articulação de diferentes campos de saberes (dança, tecnologia, história, antropologia etc) nos trabalhos de dança conforme aponta Dantas (2005, p. 34):

> Sendo assim, poderíamos expandir a idéia de dança contemporânea para a de cena contemporânea, uma vez que muitas das produções coreográficas realizadas a partir dos anos 90 provocam a diluição das fronteiras entre disciplinas artísticas como o teatro, a dança, a performance, as artes visuais, as artes midiáticas, o cinema, o vídeo e a música. Do mesmo modo, essas produções utilizam-se de referências técnicas, criativas e temáticas, pertencentes a diferentes contextos representacionais, como o tradicional, o moderno, o clássico, o popular, o folclórico, a cultura de massa, etc.

3.2 Aproximações necessárias e urgentes entre a perspectiva contemporânea de dança e a concepção libertadora de educação

No que se refere à perspectiva contemporânea de ensinoaprendizagem de dança, é possível identificar uma proximidade com a concepção libertadora de educação. Ambas fazem um contraponto às Pedagogias Tradicionais e criticam a lógica binária professor/aluno, fazer/pensar, ensino/aprendizagem.

De acordo com Freire (2005 [1970]), a Pedagogia Tradicional tem como base uma teoria da ação antidialógica. Nesta, o professor é considerado o único detentor do conhecimento e monopoliza a palavra e os estudantes são vistos como desprovidos de saber e ficam em silêncio; os professores ocupam o lugar de agentes da ação educativa e os educandos ocupam o lugar de espectadores passivos do seu processo de aprendizagem. Os temas que compõe o currículo são alheios à realidade e cultura dos estudantes e repassados de forma descontextualizada para os alunos.

Neste mesmo sentido, Correa (2014), no modelo tradicional de ensino da dança, apenas o professor é considerado detentor de saberes válidos e detém o monopólio da palavra na sala de aula. Ele mostra aos alunos como deve ser executado os movimentos e os alunos copiam o modelo buscando reproduzir de forma igual. Neste sentido, Baldi (2018) salienta que o foco da Pedagogia Tradicional está no produto e não processo de aprendizado, ou seja, o importante é fazer a forma e não descobrir os caminhos para se chegar a ela.

No que se refere à concepção de ensinoaprendizagem, predomina na pedagogia tradicional de dança a visão cartesiana de separação entre ensino aprendizagem e entre corpo mente. Neste sentido Baldi (2018, p.294), "afirma que "neste modo de ensinar – que não é entendido do ponto de vista de aprenderensinar – está implícita ainda outra colonialidade: a da separação corpo e mente. É frequente entre muitxs professorxs de dança a visão de que o corpo é um instrumento – a partir do pensamento cartesiano – e não de que somos corpo".

De acordo com Baldi (2018, p. 295), outra característica dos modelos tradicionais de ensino da dança é o pouco espaço dado para a troca de saberes entre os estudantes e para a realização de trabalhos em grupo:

> Neste tipo de educação em dança há ainda a primazia da individualidade – tão cara à modernidade. Apesar de fazerem aulas juntxs, o pensamento é de que xs estudantes não aprendem juntxs, mas de que cada pessoa tem a sua aprendizagem, individual, progressiva. São raras as proposições, a partir de uma Pedagogia Tradicional, de trabalhos coletivos, por exemplo. É lógico que cada pessoa tem o seu caminho individual e singular, mas não aprendemos sozinhxs, aprendemos, como diria Paulo Freire (1987), em comunhão.

No que se refere aos modos de avaliação dos educandos, a Pedagogia Tradicional segue uma lógica de hierarquização, comparação e julgamento dos alunos com base em critérios técnicos e quantitativos. O melhor aluno é aquele consegue dar mais giros, saltos e executar a técnica

de forma mais virtuosa. Do ponto de vista político, Freire (2005 [1970]) considera que o modelo tradicional de ensino não é adequado para a construção de projeto de sociedade democrático, nem contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos. Pelo contrário, atua para a manutenção das relações de dominação na medida em que tem como base uma prática pedagógica domesticadora de corpos e apassivadora dos sujeitos.

Diferente da concepção tradicional de ensino da dança, que segue uma lógica binária de que o coreógrafo cria e os bailarinos/as executam a ideia e/ou seqüência de movimentos, decidida previamente pelo primeiro, a perspectiva contemporânea de ensino da dança propõe um modo de criação em que bailarinos ocupam o papel de criadores e intérpretes da dança que participam do processo de co-criação da dança junto ao coreógrafo.

Enquanto a Pedagogia Tradicional gera uma relação de dependência do aluno em relação ao professor e a cultura hegemônica, a perspectiva libertadora de educação visa o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para que possam se tornar sujeitos da sua vida e colaborar para a construção de uma sociedade participativa, democrática e de respeito a pluralidade de povos e culturas.

Segundo Freire (2005 [1970]), a Pedagogia Libertadora parte do reconhecimento da potencialidade dos educandos de pensarem criticamente a si mesmos e a sua realidade, bem como de intervirem na transformação da realidade. Desse modo, os estudantes ocupam o papel de protagonistas do seu processo de aprendizagem e de sujeito da sua história visto que "não são coisas que se resgatam, mas sujeitos que se auto-configuram responsavelmente no processo de sua libertação" (FREIRE, 2005 [1970], p. 3).

Em consonância com este pensamento, a perspectiva contemporânea de ensinoaprendizagem de dança, incentiva o uso de metodologias de dança que estimulem os estudantes a terem autonomia no processo de pesquisa de movimentos, criação e composição, bem como a refletir sobre as questões éticas, políticas e sociais acerca das suas produções de dança e as produções dos colegas (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2018).

A concepção libertadora de educação tem como característica a indissociabilidade entre teoria e prática, corpo e mente, razão e sensibilidade, entre vida e mundo, entre ensinoaprendizagem. Este posicionamento em defesa de um desenvolvimento integral dos educandos também faz parte de uma perspectiva contemporânea de dança a qual estabelece que o ensinoaprendizagem em dança deve levar em consideração as dimensões cognitivas, sensório-motoras e afetivas.

Tanto a concepção libertadora de educação como a perspectiva contemporânea de ensinoaprendizagem da dança buscam lançar mão de metodologias que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos para que possam ter agir intencional no

mundo. No ensinoaprendizagem da dança, a criticidade dos estudantes pode ser estimulada por meio de atividades de fruição e reflexão acerca das obras de dança assistidas (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2018).

O diálogo é elemento central na concepção libertadora de educação visto que, por meio deste, todos ensinam e todos aprendem, todos ocupam a posição de educadores e de educandos. Segundo Freire (2005 [1970]), o diálogo é o espaço de encontro das consciências no qual os sujeitos comunicam seu mundo comum, tomam distanciamento da realidade e refletem criticamente sobre ela. Também é compreendido como um movimento de abertura para o mundo que provoca o indivíduo ir mais e além do já conhecido e, assim, transpor os seus próprios limites. Por meio do diálogo, avança-se no processo de tomada de consciência de si mesmo e do mundo.

A dialogicidade também é um dos pressupostos da perspectiva contemporânea de dança a qual incentiva processos de criação colaborativos em dança no qual há possibilidade de troca de saberes, experiências entre educador educando, entre coreógrafos e intérpretes criadores os próprios estudantes. Neste sentido, Freire (2005 [1970]) diz que o diálogo favorece a construção de uma ambiente de ensinoaprendizagem democrático no qual todos ensinam e todos aprendem visto parte do pressuposto da equidade entre educador e educando e coreógrafo bailarino. Corroborando com esta ideia, Baldi (2018, p. 295) afirma que pensar a dança desde uma perspectiva decolonial implica partir do pressuposto da indissociabilidade do ensinoaprendizagem:

> Pensar a aula de dança em uma perspectiva decolonial começa, na minha avaliação, em não partir do ponto de vista do ensino, mas do aprenderensinar. Os processos de aprender e de ensinar são indissociados, estamos constantemente vivendo as duas faces ou trocando-as, pois como afirmava Paulo Freire (1996) não há docência sem discência. Professorxs não apenas ensinam, também aprendem enquanto ensinam. Considerar esta perspectiva já é retirar dxs professorxs o lugar de detentorxs do saber. É sair da verticalidade das relações – entre professorxs e estudantes, mas também entre xs próprixs alunxs - para outras formas de se relacionar, mais complexas.

Outra característica em comum entre a perspectiva contemporânea de dança e a perspectiva libertadora de educação é o seu caráter questionador, visto que trata-se de uma dança que "filosofa" (Thereza Rocha), que tem a preocupação de fazer perguntas sobre o que dança, que tipo de dança fazer e sobre como cada poética de dança afeta o mundo e tem o potencial de criar novos modos de existência. Desse modo, há uma preocupação com as relações estabelecidas entre a danças e as questões éticas, sociais, políticas, econômicas e estéticas. Em relação a isto, Rocha (2009, p. 38) diz:

O corpo é político. Assim como são políticas as situações do corpo em cena e da espectação. A relação cena-plateia reflete relações de poder. Aliás, não reflete, inventa, constrói, conspira, produz estas relações. Isso se deve porque a perspectiva contemporânea compreensão a dança como uma prática de pensarfazer que afeta o mundo e reflete as relações de poder. Então, temos sempre que nos perguntar: que espectáculo estamos fazendo hoje? Que relações obra-mundo estamos inaugurando conjuntamente?

Ainda sobre a dimensão ética e política da dança contemporânea, Correa (2014) afirma que a perspectiva contemporânea de dança é mais adequada para nortear as práticas pedagógicas nos espaços formais de ensino da dança por ser uma perspectiva orientada por pressupostos éticos, estéticos e políticos que estão em consonância com um projeto democrática de sociedade. Além disso, é uma perspectiva em movimento, em constante processo de fazimento, que acompanha as transformações sociais e as demandas do seu tempo.

Complementando esta ideia, Rocha (2016) afirma que a perspectiva contemporânea de dança dá mais possibilidades para os professores que irão atuar no contexto escolar por dialogar com as demandas sociais e com a diversidade que irá encontrar neste espaço de corpos, subjetividades e estar pautada nos seguintes princípios pedagógicos:

- Trabalho coletivo: A perspectiva contemporânea de ensino da dança propõe um modo de criação que rompe com a lógica binária de que o coreógrafo cria e os bailarinos/as executam a idéia e/ou seqüência de movimentos decida previamente pelo primeiro. Os bailarinos possam ocupar o papel dos criadores e intérpretes da dança que participam do processo de co-criação da dança junto ao coreógrafo. Tal princípio aproxima da concepção libertadora de educação a qual parte do reconhecimento da potencialidade dos educandos de pensarem criticamente a si mesmos e a sua realidade, bem como, de intervirem na transformação da realidade. Na prática libertadora de educação os estudantes ocupam o papel de protagonistas do seu processo de aprendizagem e de sujeito da sua história visto que "não são coisas que se resgatam, mas sujeitos que se auto-configuram responsavelmente no processo de sua libertação" (FREIRE, 2005 [1970] p. 3).
- Dança democrática: A perspectiva contemporânea de ensino da dança tem como princípio a aceitação dos diferentes corpos, ideias, subjetividades, modos de ser, conhecer e mover-se. A sala de aula é visto como um espaço no qual a discordância é permitida.
- Inclusão da pluralidade de corpos: Parte do pressuposto que todo corpo é apto para dança e tem seu potencial expressivo independente da forma que possui. O foco está mais na disponibilidade corporal do bailarino do que na técnica que ele possui.

- Intérprete-criador: o olhar contemporâneo da dança reposiciona o lugar do bailarino e do aluno de dança o qual deixa de ser tratado como reprodutor de passos e sequências de movimentos e passa a ser visto como intérprete-criador. Este participa ativamente do processo de criação e é estimulado a desenvolver sua autonomia no processo de criação. Tal princípio está em consonância com a concepção libertadora de educação.
- Intencionalidade política da dança: o ensino da dança deixa de ser visto como uma atividade que se reduz ao ensino de técnicas e modalidades de dança. Tem como objetivo fazer os estudantes refletirem sobre as questões éticas, estéticas e políticas que envolvem o processo de produção de dança. Segundo Freire (2005 [1970]) a educação pode ser utilizada como ferramenta para a manutenção do status quo, assim como pode direcionada para a construção de um projeto de sociedade em que prevaleça a solidariedade e a justiça social.
- Dança dialógica: o processo criativo tem como base a relação horizontal entre educador e educando e coreógrafo e bailarino. Ambos participa do processo de pensar e fazer dança. Além disso, a dialogicidade relaciona-se também com a disposição que a dança contemporânea tem para diálogo com outras correntes de pensamento, com as novas tendências de dança e com as outras linguagens das artes (teatro, música, artes visuais, cinema, dentre outras)
- Interdisciplinaridade: estimula o diálogo entre as diferentes campos das artes: teatro, dança, música, artes plásticas cinema dentre outros..
- Dança que acompanha as transformações sociais: trata-se de uma dança que dialoga com as questões e demandas sociais e políticas do seu tempo.
- Hibridismo: dança que mistura teatro, artes plásticas, vídeo e cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em toda a discussão apresentada, é possível afirmar que o pensamento contemporâneo de dança é um pensarfazer dança que agrega novos pressupostos para o ensinoaprendizagem desde uma perspectiva decolonial. O pensamento contemporâneo de dança conseguiu avançar em termos da crítica ao modelo de ensino tradicional de dança e compartilha de pressupostos que convergem com uma concepção libertadora de educação, tais como, dialogicidade, defesa da democracia, indissociabilidade entre teoria e prática; corpo mente; razão emoção; ação intencional e consciente dos sujeitos; desenvolvimento da autonomia dos educandos no seu processo de ensinoaprendizagem e respeito a pluralidade de ideias. Contudo, a perspectiva contemporânea de dança, ainda, de maneira geral, não conseguiu avançar em termos da crítica ao eurocentrismo que atravessa os espaços formais de ensino e produção de dança e pensar pedagogias que contribuam para o reconhecimento e valorização de pluralidade de manifestações de danças tradicionais e matrizes negras e indígenas existentes no Brasil. Desse modo, entendo que a perspectiva intercultural pode agregar novas pressupostos para o ensinoaprendizagem de dança desde uma perspectiva decolonial e contemporânea, já que estou falando de uma dança que se propõe a estar em movimento e a pensar a si mesma.

A perspectiva decolonial de educação complementa a perspectiva contemporânea de ensino da dança ao fazer refletir sobre o eurocentrismo e apresentar propostas pedagógicas pautadas nos pressupostos de equidade entre povos, nações e culturas, no reconhecimento da alteridade, no diálogo intercultural e na equidade entre saberes acadêmicos e saberes populares/tradicionais. Nesse sentido, o pensarfazer processos de ensinoaprendizagem em dança desde uma perspectiva contemporânea e decolonial perpassa pela criação de um currículo de dança intercultural, pelo reposicionamento das danças de matrizes africanas e dos povos originários nos espaços formais de ensino e produção de dança, e pela distribuição equânime de valor para as estéticas de dança oriundas da Europa e EUA e as estéticas de danças produzidas dos países latino-americanos. Implica adequar as práticas do professor de dança na sala de aula, as escolhas metodológicas, os conteúdo e formas de avaliação.

Para analisar se os espaços de formação de artistas e educadores de dança seguem uma perspectiva contemporânea e decolonial é preciso identificar o modo de estruturação dos cursos, a visão de dança que orienta o projeto político pedagógico, as escolhas das modalidades de dança que fazem parte dos componentes curriculares, os referenciais teóricos utilizados nas disciplinas, a prática pedagógica adotada pelos professores e a visão de dança que norteia as práticas dos professores. Feita essa análise e avaliação, sugiro um remodelamento desde uma perspectiva contemporânea e decolonial, a partir de um posicionamento político a favor de uma dança que busque superar a monocultura dos padrões eurocêntricos nos cursos de ensino da dança, que não fique refém do que é produzido externamente, que valorize as expressões culturais produzidas localmente, que esteja em consonância com as demandas sociais do seu tempo, por uma sociedade na qual os diferentes povos e expressões artísticas constituintes da cultura brasileira sejam reconhecidas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Dança na Educação Básica:** apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, v. 4, n. 3, 2014. p. 509-526.

CASTILHOS, ALEXANDRA; PURPER, Raquel. **Estudos Coreográficos no Ensino Superior de Dança** In: Revista de Ciências Humanas. Universidade Federal de Viçosa, 2014.

Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, 2ª Edição, SEEDF, 2018. Minuta. Versão para consulta pública. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/08/Curriculo-em-Movimento-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Basica-CONSULTA-P%C3%9ABLICA-minuta.pdf. Acesso em junho 2019.

DANTAS, Mônica. De que são feitos os dançarinos de "aquilo...": criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 31-57, maio/ago. 2005. DANTAS, Mônica. Corpos em trânsito/Corpos

DUSSEL, E. *1492* - **El encubrimiento del Otro:** hacia el origen del "mito de la Modernidad". La Paz: UMSA - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Plural Editores, 1994. (Colección Academia, n.1).

FANON, F. **Os condenados da terra.** Trad. Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005 (1970).

GONÇALVES, Thais. **Arte e poder**: relações entre corpo, dança e política In: IV Jornada InternacionaL de Políticas Públicas, 2009, São Luís - MA. Anais IV Jornada Internacional de Políticas Públicas - Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para políticas públicas, 2009 v. 1 p. 1-9

LEPECKI, André. **O corpo colonizado**. Revista Brasil. Gesto Coreográfico do Rio de Janeiro, nº 2, v. 6, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento.** Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina:** In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidaede do saber, eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Trad. Júlio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLASCSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: <HTTP://www.clacso.org.ar//librerialatinoamericana/cantador/sumar_pdf.php?id_libro=164> , acesso em 11 de junho de 2016.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea?** uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal:** das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, 63, p. 237-280, out. 2002.

SEGATO, Rita Laura. **Brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana.** Em: *Observatório da Jurisdição Constitucional*, ano 5, 2011/2012.

WALSH, Catherine. **Introdução**: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminhos. In: WALSH, Catherine. (org). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C**. Interculturalidad, crítica y pedagogía de-colonial:** apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Em: P. Melgarejo (Comp.). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional / CONACIT / Plaza y Valdés, pp. 25-43, 2009.

Vídeos

CARVALHO, J.J. Palestra de José Jorge de Carvalho proferida no Encontro de Saberes, Rio de Janeiro Disponivel em <https://www.youtube.com/watch?v=R_0rIcsrvF0>. Acesso em junho de 2016.

CONEXÃO CIÊNCIA. Entrevista com José Jorge de Carvalho sobre Saberes Tradicionais. Disponível https://www.youtube.com/watch?v=ZKFsomUrbpw. Acesso em junho de 2017