

PAISAGENS ACERCA DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ISABEL MARQUES E PISTAS SOBRE O CORPO

Alexsander Barbozza da Silva¹

Resumo: O estudo propõe investigar algumas pistas conceituais sobre o corpo presentes nas obras da artista/docente Isabel Marques, que contribuem para a construção de paisagens em torno do debate do Ensino da Dança nas etapas da Educação Básica. A discussão se ancora em uma seleção de livros e artigos publicados pela autora entre 1990 e 2014, a partir dos quais são mobilizadas as seguintes pistas: (1) Corpo Instrumento; (2) Corpo Concha; (3) Corpo “Projeto de Comunidade” / Corpo Social; (4) Corpo Lúdico; (5) Corpo Cênico; e (6) Corpo Cidadão. Nesse percurso, as proposições de Marques evidenciam um compromisso com a centralidade das questões sociais no Ensino da Dança, configurando seus conceitos de corpo como operadores que tensionam práticas pedagógicas e afirmam a dança como campo implicado na transformação social e na produção de direitos.

Palavras-chave: Ensino da Dança; Isabel Marques; Educação Básica; Corpo.

LANDSCAPES OF DANCE EDUCATION IN BASIC EDUCATION: ISABEL MARQUES AND CONCEPTUAL CLUES ON THE BODY

Abstract: This study aims to investigate conceptual clues regarding the body present in the works of artist/educator Isabel Marques, which contribute to the construction of landscapes surrounding the debate on Dance Education across the stages of Basic Education. The discussion is grounded in a selection of books and articles published by the author between 1990 and 2014, from which the following conceptual clues are mobilized: (1) Body as Instrument; (2) Shell Body; (3) “Community Project” Body / Social Body; (4) Playful Body; (5) Scenic Body; and (6) Citizen Body. In this trajectory, Marques’ propositions reveal a commitment to the centrality of social issues in Dance Education, configuring her concepts of the body as operators that tension pedagogical practices and affirm dance as a field implicated in social transformation and the production of rights.

Keywords: Dance Education; Isabel Marques; Basic Education; Body.

¹ Artista-docente da Dança. Doutorando, Bolsista de Doutorado da FAPESB e Mestre em Dança pelo PPGDança/UFBA. Especialista em Arte/Educação pela FAVENI e Licenciado em Dança pela UFPE. Tenho acompanhado as pistas que atravessam os processos de ensino-aprendizagem em Dança na escola brasileira, com atenção à cidade do Recife, seguindo os deslocamentos entre práticas, currículo e formação inicial docente e os encontros que fazem emergir outros modos de ensinar-aprender a dançar. Atualmente, sou docente substituto da Licenciatura em Dança da UFPE. E-mail: abarbozza@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1264-2241>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9550386768926053>.

Introdução — Entre técnica, expressão e contexto: o corpo no Ensino da Dança como ponto de partida

O primeiro elemento definidor de uma metodologia para o ensino da dança é o conceito de corpo subjacente tanto à prática artística quanto educacional do professor
(Marques, 2003, p. 143)

As pistas lançadas pela docente Isabel Marques, presentes no texto *Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade?*, se estendem desde o início dos anos 2000. Duas décadas depois, elas ainda impulsionam a revisitação das ideias de corpo que orientam as práticas de ensino, tanto nas Licenciaturas em Dança quanto aos processos pedagógicos na Educação Básica². Essa reflexão continua a guiar trajetórias críticas e criativas no Ensino da Dança, desafiando ‘práticas consolidadas’ e convidando a repensar o corpo como território de conhecimento, resistência e transformação.

No horizonte dessas ideias, Marques (2007, p. 162) acrescenta que: “[...] compreender ‘o fenômeno do corpo’ em sua multiplicidade tornou-se requisito obrigatório para aqueles que trabalham com seres humanos, especialmente para os que atuam na educação contemporânea, encarregados e desafiados por esse campo.” A autora ainda nos aponta que: “[...] o primeiro elemento definidor de uma metodologia para o ensino da dança é o conceito de corpo subjacente tanto à prática artística quanto educacional do professor” (Marques, 2003, p. 143).

No curso dessa rota, vemos que é a partir do conceito e das leituras do corpo mobilizados por quem ensina que a sala de aula se delineia, ou seja, são essas interpretações que constroem realidades educacionais em dança, as quais podem tanto reproduzir quanto transgredir o *status quo*. Assim, o Ensino da Dança torna-se um campo político, onde se disputa não apenas **o que** se ensina, mas também **como e para quem** se ensina, evidenciando que toda escolha pedagógica carrega consigo uma visão de corpo, de dança, de educação e de sociedade.

A partir dessas proposições de Isabel Marques, publicizadas entre os anos de 1990 e 2014³, este texto propõe investigar algumas linhas conceituais sobre o corpo

² Na atualidade, a Educação Básica organiza-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

³ Na composição desta paisagem, tomamos como guia os textos e obras de Marques: *A dança criativa e o mito da criança feliz* (1997); *Corpo, dança e educação contemporânea* (1998); *Ensino da dança Hoje: textos e contextos* (1999); *Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban* (2002); *Metodologia*

presentes em suas obras, fazendo-as vibrar em relação ao debate do Ensino da Dança nas etapas da Educação Básica. Vale ressaltar que um único artigo não daria conta de abarcar todas as proposições de Marques, nem esse é o objetivo. Em diálogo com o pensamento deleuze-guattariano (1995;1996), suas ideias podem ser compreendidas como linhas de fuga⁴, produzindo deslocamentos e abrindo possibilidades que escapam a leituras fixas ou conclusivas.

Nesse movimento, optamos por acompanhar os cruzamentos possíveis entre essas proposições, configurando o estudo como uma invenção⁵ em diálogo com os fluxos e dobras que emergem da obra da autora. Nesse percurso, não buscamos fixar conceitos ou estabelecer correspondências diretas, mas acompanhar seus deslocamentos, tensionamentos e reverberações no campo do Ensino da Dança. Trata-se, portanto, de uma leitura situada, que se produz no encontro com os escritos de Isabel Marques, não com a pretensão de fixar sentidos, mas de compor com suas proposições, assumindo seu caráter interpretativo e implicado, na medida em que também é atravessada por nossos próprios percursos, interesses e modos de ver.

É nesse percurso de leitura que se torna possível perceber como, a partir de seus escritos, as proposições de Isabel Marques se orientam sobretudo pela investigação de metodologias para o Ensino da Dança no contexto contemporâneo, iniciando-se no âmbito escolar e, gradualmente, estendendo-se a outros espaços educativos. Nesse percurso, desenham-se também diferentes maneiras de pensar o corpo, revelando múltiplas leituras e modos de abordagem que permanecem em constante movimento, sempre abertos a novos deslocamentos e possibilidades. Essa trajetória se evidencia nas introduções de *De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino*

para o ensino da dança: luxo ou necessidade? (2003); *Dançando na escola* (2007); *De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança* (2010a); *Linguagens da dança: arte e ensino* (2010b); *Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações* (2010c); *Notas sobre o corpo e o ensino da dança* (2011); *Oito razões para o ensino da dança na escola* (2012a); *Interações: crianças, dança e escola* (2012b); *Dança na escola: arte e ensino – Introdução* (2012c); *Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam* (2013); *Corpos e dança na educação infantil* (2014a); *Processos colaborativos da Dança na Escola* (2021).

⁴ Para Deleuze e Guattari (1996, p. 22): “[...] É seguindo uma relação metódica com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender e intensidades contínuas para um CsO. Conectar, conjugar e continuar: todo um “diagrama” contra os programas ainda significantes e subjetivos”.

⁵ Segundo o que dispõe Virginia Kastrup (2001, p. 26): “A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política”.

de dança (Marques, 2010a) e *Oito razões para ensinar dança na escola* (Marques, 2012a).

Nas coordenadas traçadas por Marques (2012b, p. 24), “[...] embora as experiências das décadas de 1960-1970 tenham transmutado os conceitos de dança cênica na sociedade ocidental, essas experiências pouco modificaram os conceitos de ensino da dança [...]”. A investigação da autora parte de uma postura crítica em relação às perspectivas restritas, centradas nas duas abordagens predominantes do ensino-aprendizagem da Dança: a por meio dos repertórios⁶ e via expressão, conhecido como dança criativa. Ainda assim, vale ressaltar que tais práticas permanecem fortemente presentes no cotidiano da Educação Básica.

No que se refere ao primeiro, para Isabel (2012b), essa abordagem está relacionada a práticas de ensino-aprendizagem centradas na técnica, na repetição de passos e na assimilação de códigos coreográficos pré-estabelecidos. Sobre isso, Marques (2012b, p. 22) adverte: “Aprender repertório não é, absolutamente, ‘errado’, mas, certamente, uma forma bastante limitada de trabalhar a dança em situação escolar”. A autora reforça, ainda, que a mera reprodução mecânica de repertórios tende a formar: “[...] corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos” (Marques, 2012b, p. 41).

Ainda assim, observa-se que o ensino de repertório na Educação Básica, historicamente, tem se centrado em grande parte na construção de espetáculos e performances de dança, vinculadas às atividades do calendário escolar e aos festivais. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem frequentemente se torna secundário, com foco na execução “perfeita” dos passos e no produto artístico (Marques, 2007). Entretanto, essas proposições não permanecem estáticas: transformam-se com a inserção paulatina de docentes licenciados em Dança, abrindo espaço para a investigação de outros modos de ensino-aprendizagem e favorecendo a emergência de práticas mais diversificadas no âmbito formal.

⁶ Para Marques (2012b, p.40): “Cada repertório de dança é recorte de uma época, de um espaço geográfico, de um modo de ver e entender o mundo. Assim, ao dançá-los, temos a oportunidade de compreender em nossos corpos essas épocas, espaços, pessoas, relações. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que as danças de repertórios sejam em primeiro lugar, escolhidas com critérios e, em segundo, ensinadas com amplitudes, profundidade e clareza”.

Para Isabel (1998, p. 72), essa perspectiva pedagógica em Dança estaria fomentando a criação de **corpo instrumento**:

[...] a concepção de corpo como instrumento da dança, como meio, “máquina” para produção artística. O corpo nesta concepção é algo a ser controlado, dominado e aperfeiçoado segundo os padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente.

Nessa perspectiva, percebe-se que o corpo, nesse tipo de abordagem, é tratado de forma reduzida, com o foco quase exclusivamente voltado à execução externa da técnica de dança. Essa prática de ensino-aprendizagem aproxima-se da perspectiva de educação bancária denunciada pelo educador recifense Paulo Freire (2002; 2005), tanto na concepção de um **corpo objeto**, a quem se nega a capacidade de intervir na realidade, quanto na centralidade da pessoa docente como detentora e transmissora exclusiva do saber. Como resultado, às pessoas estudantes resta o papel de memorizar e repetir de forma mecânica, sem espaço para deslocamentos, rotas de contorno ou trajetórias críticas no aprendizado.

Nessa lógica, o Ensino da Dança limita as possibilidades de compreensão das múltiplas dinâmicas do corpo nas relações sociais. O papel pedagógico passa a se restringir à indicação de como os estudantes devem se mover, apoiando-se em códigos corporais pré-definidos, o que os conduz à repetição de passos e à memorização de sequências coreográficas, mantendo o contato com a dança⁷, mas afastando-os de suas dimensões críticas e transformadoras.

À vista do exposto, Marques (2010b, p. 37) nos apresenta que:

Podemos também tomar como exemplo aulas de danças brasileiras que se restringem à memorização de uma coreografia (um repertório) ou ao histórico dessas manifestações. Caso sejam centradas somente no ensino e aprendizagem do movimento, dificilmente trabalharão com processos de leituras da dança/mundo. As redes de relações que formam a dança/arte são bem mais amplas do que os passos que constituem um repertório, o que não invalida, absolutamente, a

⁷ Para Marques (2010c), existe uma diferença significativa entre o ensino da dança por meio do contato e da relação. No primeiro caso, os indivíduos “[...] são movidos somente pelo instinto, podem estar agindo passiva e ingenuamente, meros reflexos de situações” (p. 29). Já o ensino orientado pela relação propõe um “[...] aprofundamento, ampliação, crítica e transformação do conhecimento. As relações dificilmente não transformam” (p. 30-31).

importância deste aprendizado. Ou seja, aprender repertório é muito importante principalmente os de nossa cultura local, mas se almejamos educar leitores de mundo, não podemos reduzir esse aprendizado a cópias mecanizadas.

Entretanto, Marques (2012b) não propõe a rejeição do ensino de repertórios nas aulas de dança, mas sinaliza que eles constituem apenas uma das possibilidades para a Dança enquanto linguagem artística, sendo limitado restringir seu ensino a essa dimensão. Para que o conhecimento se desdobre de forma mais profunda, a escolha dos repertórios pode traçar percursos reflexivos, conduzindo docentes por rotas investigativas, ao longo do aprendizado: o que os estudantes irão aprender sobre a Dança, sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem.

Esses processos se realizam por meio da contextualização, corporificação e (re)criação dos repertórios, permitindo que as pessoas estudantes deixem de ser meras reprodutoras de códigos para se tornarem criadoras em Dança (Marques, 2012b). Nessa direção, a autora propõe uma reflexão sobre o ensino dos repertórios das danças brasileiras, afastando-se de perspectivas fundamentalistas e multiculturalistas (Marques, 2007). Assim, os estudantes produzem sentidos a partir de suas experiências e atravessamentos, constituindo o corpo como território de invenção e experimentação em contínuo (re)fazer no mundo.

Por sua vez, em relação ao Ensino por meio da expressão, conhecido como “dança criativa”, a artista/docente⁸ (Marques, 1997, p. 29) nos sinaliza que:

Começamos com a própria “dança criativa”, termo difundido principalmente nos países de língua inglesa (a chamada *creative dance*). Este termo sugere que as aulas de dança devem permitir e incentivar os alunos a experimentar, explorar, expandir, “colocar seu eu” no processo de experimentação de gestos e de movimentos. Ou seja, devemos possibilitar que os alunos, literalmente, “criem” suas danças com seus corpos e emoções.

Posto isso, rastros dessa concepção de ensino podem ser identificados no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, sobretudo na região Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro), onde diferentes agentes da dança, inclusive em espaços não formais, buscavam sua inserção no contexto escolar, em diálogo com proposições da Dança

⁸ A partir de Marques (2014b, p. 19), artista/docente “[...] é aquele que, numa mesma proposta dança e educa: educa dançando e dança educando”.

Moderna (Barbozza; Damasceno, 2022). Segundo Marques (1997), tais movimentos pedagógicos fomentaram a emergência de conceitos como “expressão corporal”, “dança expressiva”, “dança livre” e “dança educativa”⁹, em contraposição a práticas centradas na execução de passos e na reprodução de repertórios.

Nessa direção, o Ensino da Dança passa a considerar as pessoas estudantes como agentes de experiência, atravessadas por emoções e modos de expressão, como afirma Isabel (1997, p. 39):

[...] grande parte dos discursos presentes da literatura da “dança criativa” idolatravam a possibilidade de *autodesenvolvimento* da criança: autoexpressão, autoconhecimento, autolibertação, autocontrole, autoeducação. Em outras palavras, a *educação centrada no aluno* é o que mais caracteriza os princípios educacionais desta modalidade de dança.

Neste desenhar, Marques (2014a) indica que essa abordagem pedagógica entendia as aulas de dança como espaços para que crianças pudessem “dançar livremente”, cabendo à pessoa docente criar estímulos mínimos para que os sentimentos dos estudantes se expressassem por meio da dança. O ensino-aprendizagem ocorria a partir de estímulos sensoriais, da improvisação e de seus elementos, incluindo o uso de objetos do cotidiano (Marques, 1999; Barbozza; Damasceno, 2022), priorizando o processo em relação ao produto final.

Esses estudos parecem ter contribuído para a articulação dos vínculos entre os Estudos da Educação Somática e o Ensino da Dança no país, refletindo-se sobretudo nos currículos da formação inicial de docentes e, possivelmente, nas práticas de quem se formou nesse período e ingressou nas universidades. Tais trajetórias, ao atravessar a formação e a atuação docente, podem ter influenciado de diferentes modos os contornos que o Ensino da Dança assumiu na Educação Básica, ampliando suas possibilidades de abordagem e deslocando compreensões antes restritas ao ensino da técnica.

⁹ Esse conceito se desenvolve no Brasil vinculado aos estudos labanianos, sendo traduzido e apropriado por artistas brasileiros que estudaram no exterior e trouxeram essas teorias para o país. Dentre eles, destaca-se Duschenes, uma das responsáveis por difundir essas abordagens em território nacional (Marques, 1997; 2002; Scialom, 2009).

Acerca desta questão da Educação Somática, Marques (2010b, p. 87) nos sinaliza que:

As práticas de Educação Somática, por definição, não buscam imprimir padrões, mas, ao contrário, possibilitar descobertas corporais do ponto de vista de quem percebe, sente, conhece o próprio corpo. As diferentes práticas de Educação Somática pretendem estabelecer experiências corporais que tenham a primeira pessoa como referência, permitindo e enfatizando, assim, as diferenças corporais e a multiplicidade de percepção.

Embora as práticas de Educação Somática valorizem o corpo como lugar de percepção e produção de conhecimento de si, é possível problematizar que, em determinados contextos, esse foco na primeira pessoa pode tensionar a dimensão coletiva da experiência corporal, deslocando-a das relações sociais e das estruturas de poder que atravessam os corpos no mundo. Ao privilegiar a percepção individual, corre-se o risco de atenuar as dinâmicas sociais, políticas e culturais que condicionam as possibilidades de movimento, expressão e pertencimento de corpos historicamente situados.

Nessa perspectiva, Marques (2011, p. 32) sugere que determinadas abordagens pedagógicas em Dança, seja por meio da expressão ou da Educação Somática, poderiam conduzir à formação de **corpos conchas**:

Não raro nem intencional, mas é possível perceber que nossa atuação docente na área de dança tem historicamente forjado novas conchas para nossos alunos se escondam, se isolem, se esqueçam de suas realidades essas que paradoxalmente vivem em seus corpos e estão necessariamente presentes nas aulas de dança.

Essa metáfora sugere que o Ensino da Dança, quando desvinculado da reflexão sobre o corpo e o contexto social, pode gerar barreiras internas que limitam a participação, a expressão e a construção de sentidos. Dessa forma, parece importante ampliar o espaço das aulas para que os corpos possam se movimentar de maneira significativa, conectando-se com suas vivências e com o mundo que os cerca. Ao possibilitar essa conexão, o Ensino da Dança configura-se como um espaço de escuta, criação e experimentação, no qual os corpos não apenas externalizam sensações, mas se colocam em relação com suas próprias histórias, com o coletivo e com o mundo que os atravessa.

Em oposição a essas proposições pedagógicas em Dança, ora centradas na reprodução de códigos de movimento, ora na ênfase exclusiva na dimensão sensível das pessoas estudantes, a docente Isabel Marques (1999, p. 76) propõe uma lógica educativa em Dança articulada à sociedade:

Assim, a educação *através* da dança estaria assumindo outro sentido no mundo hoje: não mais centrada no aluno e em suas experiências pessoais de emoção e expressão, como sugeriu Laban, mas *centrada na sociedade* e nas relações que podem se estabelecer entre ela, o aluno e a dança.

Conforme as docentes Adriana de Farias Gehres (2008) e Ana Paula Abrahamian de Souza (2010), as produções de Marques estariam assentadas numa concepção de Ensino da Dança Interacionista. Quer isto dizer, na construção de pensamento marcado pela incorporação dos elementos propostos pelos estudos pós-modernos, a saber: o fim das metanarrativas, a oposição ao universalismo, a valorização da diferença cultural e a denúncia das microfísicas do poder.

Com isso, Isabel, na década de 1990, elaborou a **Metodologia para o Ensino da Dança no Contexto** (Marques, 1999), fundamentada filosoficamente nos estudos do educador Paulo Freire e ampliada a partir dos estudos labanianos. Dessa forma, a proposta metodológica se estrutura em: **Textos da Dança** (improvisação, composição e repertórios); **Sub-textos da Dança** (elementos estruturais da dança, a coreologia e os conhecimentos socioafetivo-culturais); e **Contextos da Dança** (história, música, cinesiologia, antropologia, anatomia, estética crítica etc.). Ainda assim, textos, sub-textos e contextos da Dança se articulam pelos contextos das pessoas estudantes.

Outrossim, Marques (2003) nos sinaliza a **quadra de princípios articuladores** que estão presentes em suas proposições metodológicas e que deveriam servir como bússola para criação de outras proposições pedagógicas em Dança na atualidade, são elas: problematização, articulação, crítica e transformação (2003; 2012b). Logo, nos sinaliza que:

Essas quatro faces desenham em suas intersecções e encontros caminhos e estradas que propõem possibilidades de leituras revestidas de sentido da dança/mundo que propõem a construção de pontes para compreensão, a desconstrução e a transformação das relações entre arte, o ensino e a sociedade (...) são as faces, atitudes e também escolhas (...) as faces de quadra articuladora se ordenam e se

encontram de forma não hierárquica, não linear e não fatalista (Marques, 2010b, p. 194-195).

Nesse atravessamento, as práticas de ensino-aprendizagem em Dança, no contexto escolar, deveriam conduzir os/as estudantes ao desenvolvimento de atitudes corporais pautadas na problematização, na articulação, na crítica e na transformação. Em outras palavras, formar pessoas que se pronunciam no mundo de maneira ativa, não estática, em constante movimento e transformação.

Ao nosso entendimento, nesta perspectiva, o Ensino da Dança pode ser pensado como um caminho potencial para o desenvolvimento da cidadania contemporânea, suscitando o questionamento das diferenças, a reflexão sobre as opressões e a construção de possibilidades para uma educação mais justa, tendo como ponto de partida “a dança e suas relações” (Marques, 2010b).

Posteriormente, a autora propõe uma articulação da proposta da Dança no Contexto (citada acima), com a Abordagem Triangular (desenvolvida pela docente Ana Mae Barbosa, no início da década de 1980). Com efeito, Isabel (2010b) desenvolve a proposta intitulada **Caleidoscópio do Ensino da Dança**, formado pelos tripés: **Arte/Dança** (fazer, apreciar e contextualizar); **Ensino** (conhecer-se, conhecer os outros e conhecer o meio) e **Sociedade** (vivida, percebida e imaginada)¹⁰.

Com o interesse em promover uma maior articulação e profundidade nesta última proposição metodológica, Marques (2010b) nos aponta percursos relevantes para uma compreensão mais ampla da Linguagem da Dança¹¹. Para a autora, essa linguagem é estruturada por **componentes**¹²: quem/com quem se move?, onde se move?, o que se move?, como se move?, por que se move?, e pelos **campos de significação da dança**: o movimento, o intérprete e o espaço cênico. Trata-se, portanto,

¹⁰ No texto *Corpos e Dança na Educação Infantil*, Marques (2014a) propõe uma aproximação das subdivisões do debate acerca da Sociedade e elabora os conceitos de: corpos vividos, corpos percebidos e corpos imaginados.

¹¹ Para Marques (2010a, p. 32): “Entender a dança como linguagem quer dizer, pensá-la sob o viés proposto pelos Estudos da Linguagem: compreender que a dança dançada, o ato de dançar, aquilo que se concretiza e se apresenta - o trabalho coreográfico ou de improvisação - é uma escolha, é possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que propõem como dança ao universo da leitura. Ao mesmo tempo, entender a dança como linguagem é pensar que ela propõe uma forma de ler os atos da dança dançadas, concretas - e suas interfaces com o mundo”.

¹² Sob a perspectiva de Marques (2010a, p. 107), os componentes: “[...] não determinam bases ou fundamentos para o conhecimento, mas sim ampliam e ramificam motivações, intenções e razões”.

de uma linguagem que só pode existir na relação com o outro, no reconhecimento da alteridade e em diálogo com o mundo. Como resultado, essa abordagem nos interpela a uma dimensão política do Ensino da Dança e ao seu compromisso social diante das urgências e questões do nosso tempo.

Deste modo, espera-se que este escrito funcione como uma mola propulsora para um mergulho nos estudos de Marques, oferecendo vestígios de investigação para docentes e pesquisadores, que têm a Dança na Educação Básica como bússola, inspirando novas reflexões, práticas e possibilidades de estudo, e contribuindo para o fortalecimento de uma educação pela dança, sensível, crítica e fundada na paixão pela liberdade e no compromisso com a transgressão social (bell hooks, 2017).

Durante sua produção teórica, a docente Isabel Marques desenvolve diferentes conceitos de corpo, entre eles: (1) Corpo Instrumento; (2) Corpo Concha; (3) Corpo “projeto de comunidade” / Corpo social; (4) Corpo Lúdico; (5) Corpo Cênico e (6) Corpo Cidadão. Os dois primeiros conceitos foram discutidos anteriormente. A seguir, propomos refletir sobre os demais, buscando identificar possíveis direções que cada um deles possa sugerir para o debate sobre o Ensino da Dança no contexto da educação formal, sem encerrar interpretações ou delimitar usos definitivos.

- **Corpo “projeto de comunidade” ou corpo social**

A artista/docente Isabel Marques, baseando-se nos pressupostos de Don Johnson (1990), traz para o debate do Ensino da Dança o conceito de corpo enquanto um “projeto de comunidade”. Para Marques (2012, p. 32):

Nossos corpos são composições entre nossa etnia, gênero, classe social, crenças, idade, orientação sexual, biotipo, vivências estéticas, preparo corporal etc. Todas essas categorias se cruzam em nós constituindo nossos corpos. São também esses cruzamentos, essas relações, essas redes e interações de categorias sociais que nos diferenciam. Ou seja, embora estejamos atrelados aos projetos comunitários citados por Johnson, cada um de nós é único, pois o cruzamento entre essas diversas categorias (idade, gênero etc.) é pessoal, intransferível.

A partir dessa perspectiva, a autora nos leva a pensar no corpo enquanto construções que se estabelecem por meio das relações sociais, propondo, assim, um reconhecimento dos marcadores sociais e suas intersecções na composição dele. Ainda assim, precisamos entender que estes mesmos marcadores, que compõem os corpos “projetos de comunidades”, são determinantes para as elaborações das realidades cotidianas, ao passo que legitimam socialmente quem terá direito à vida e acesso aos bens de sobrevivência (alimentação, moradia, educação e saúde).

Em adição, Marques (1998) nos sinaliza que esses marcadores sociais evidenciam as multiplicidades e diversidade de corpos em nossas salas de dança. Contudo, seria necessário ampliar o debate para além da perspectiva da diversidade e multiplicidade dos corpos nas aulas de dança, para entender como suas constituições se dão paralelamente ao processo de diferenciação social na qual são submetidos os corpos.

No livro *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, o professor Tomaz Tadeu da Silva (2000) nos explica que a diferenciação é o processo fulcral pelo qual a identidade e a diferença são construídas, de modo que se encontra organizado a partir das seguintes etapas: a exclusão (“estes pertencem, aqueles não”) a demarcação da fronteira (“nós” e “eles”), a classificação (“bem ou mal”, “puros e impuros”) e a normalização (“nós somos normais; eles são anormais”).

Certamente, entendemos que a obra citada tem como proposição central as questões das identidades. Por sua vez, esse debate nos auxilia a compreender a diferença como um processo histórico e socialmente construído, atravessado por dimensões de poder, e não como algo dado de maneira natural. Nesse sentido, ao pensarmos sua constituição com/no corpo, reconhecemos o corpo como um território no qual identidades e diferenças são produzidas, negociadas e (re)significadas continuamente.

A partir disso, nos arriscamos a afirmar que os corpos, constituídos na intersecção de múltiplos marcadores sociais, são cotidianamente atravessados por processos de diferenciação: realidades de exclusão, demarcação de fronteiras, classificações e tentativas de normalização. Diante desse cenário, cabe indagar se nossas aulas de dança têm operado como dispositivos de manutenção dessas diferenciações

ou se, ao contrário, têm se configurado como espaços de problematização e transgressão delas.

Esses processos se manifestam de forma consciente ou não nas práticas pedagógicas, revelando-se em situações concretas: corpos que executam melhor a coreografia ocupam a frente da sala, enquanto aqueles com mais dificuldades ficam na parte de trás, evidenciando demarcações espaciais; a organização em filas de “homens” e “mulheres” exclui pessoas que não se enquadram nesse binômio de gênero; a ausência de corpos com deficiência é naturalizada; e corpos gordos são submetidos a violências classificatórias, como se o espaço das aulas de dança não lhes pertencesse, entre outras situações.

A pensadora negra bell hooks (2017) observa com precisão que as violências sociais já estruturam a sala de aula antes mesmo de a pessoa docente iniciar o conteúdo. Nesse sentido, ela aponta que apenas reconhecer os marcadores sociais não é suficiente, pois tal reconhecimento por si só não garante que a sala de aula se constitua como um espaço de transformação social. Ao adentrarem o ambiente educacional, as pessoas discentes carregam em seus corpos as marcas dos processos de diferenciação social, presentes tanto em suas vivências quanto nas formas como se relacionam com o mundo e entre si.

Sendo assim, os marcadores sociais podem constituir uma importante possibilidade de investigação para a reflexão e a reformulação das premissas pedagógicas no Ensino da Dança na contemporaneidade. A partir deles, torna-se possível questionar os modos como as realidades são construídas, tanto nas dinâmicas da sala de aula e nas relações entre docentes e discentes quanto nos contextos sociais mais amplos. Além disso, esses marcadores evidenciam questões que atravessam os corpos e que podem ser problematizadas e debatidas por meio do Ensino da Dança.

Isso significa compreender que as dinâmicas desses marcadores sociais também se constituem na própria dança. Um exemplo pode ser observado na ausência dos corpos de mulheres em determinadas danças brasileiras, justificada por discursos infundados que associam a menstruação à “impureza”. Tal lógica pode indicar não apenas a presença de um espaço atravessado pelo machismo e pela transfobia, uma vez que a menstruação não é uma experiência restrita às mulheres.

Nessa mesma direção, é preciso considerar ainda as lógicas do racismo, que buscam invisibilizar os saberes em dança das pessoas negras e indígenas brasileiras, relegando-os a um lugar secundário tanto na Educação Básica quanto nos cursos de Licenciatura em Dança. Como artistas das Danças Tradicionais de Pernambuco e egressos da formação inicial docente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sempre me pareceu estranho que o curso em Recife não refletisse, de fato, as danças dessa região. Estudávamos com profundidade Rudolf Laban e a Educação Somática, aportes importantes para o campo, mas havia pouco ou nenhum espaço para investigar, com o mesmo rigor, os saberes das danças tradicionais locais.

À vista disso, parece relevante repensar a perspectiva romantizada do corpo enquanto diversidade, entendida como algo estático e completo em si, nas aulas de dança. A ausência de um olhar crítico sobre as questões sociais pode conduzir à construção de uma realidade idealizada, na qual se supõe que todos os corpos ocupam o mesmo lugar na cena social, desconsiderando as desigualdades e os mecanismos sociais que produzem hierarquizações e exclusões no cotidiano.

Por outro lado, os processos de ensino-aprendizagem em Dança na Educação Básica poderiam abrir trilhas para problematizar os modos pelos quais determinadas diferenças são produzidas, reguladas e significadas socialmente, a partir da reflexão sobre os marcadores sociais. Nesse sentido, a abordagem do corpo e da diversidade na dança poderia ir além do simples “acolhimento” e favorecer a compreensão das justificativas históricas e sociais que sustentam certas normas, sugerindo uma relação complexa entre norma e diversidade e possíveis formas de intervenção pedagógica.

A partir deste momento, buscamos colocar em relação, a partir de nossa leitura, os conceitos e ideias de Isabel Marques acerca do corpo com as diferentes etapas da Educação Básica, acompanhando seus possíveis desdobramentos no Ensino da Dança. Nesse sentido, passamos a debater, no contexto da Educação Infantil, as questões que envolvem o corpo lúdico e sua dimensão nas práticas de ensino-aprendizagem em Dança.

- **Corpo Lúdico**

Em sua maioria, o discurso acerca do Corpo Lúdico nas obras de Isabel Marques está vinculado à infância¹³, com atenção especial ao Ensino da Dança na Educação Infantil¹⁴. Isso pode ser observado, por exemplo, no livro *Interações: crianças, dança e escola* (Marques, 2012b) e no texto *Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam* (Marques, 2013). Nessas obras, a autora parece sugerir que os corpos podem ser entendidos não apenas como participantes das práticas lúdicas¹⁵ do ser humano, mas também como presença ativa nos jogos e brincadeiras¹⁶, abrindo espaço para reflexões sobre a experiência corporal e a aprendizagem na infância.

A autora nos leva a pensar que o jogo e a brincadeira não dependem necessariamente de suportes materiais, pois já estão inscritos no próprio corpo. Como afirma:

Na verdade, o jogo e a brincadeira não necessitam sempre de suporte material, pois eles já estão no próprio corpo. O corpo é o brinquedo, o jogo é a brincadeira. O corpo que somos pode nos proporcionar situações e interações lúdicas, sem necessariamente estarmos apoiados nas canetinhas coloridas, nos recortes, nas massinhas, nos jogos de encaixe, nas bexigas, nas bonecas e nos carrinhos (embora esses suportes sejam todos extremamente importantes e significativos para os corpos que brincam). Corpos neles mesmos e por eles mesmos já brincam, jogam, inter-relacionam-se brincando e jogando. O jogo e a brincadeira podem ser o próprio corpo (Marques, 2013, p. 154-155).

Ao nosso ver, as reflexões de Isabel parecem sugerir que o Corpo Lúdico pode ser pensado como um território em si, constituído pelas relações e experiências dos

¹³ A infância é compreendida, conforme Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997), como construção social que abarca crianças e adolescentes. Em diálogo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos.

¹⁴ Como estabelece a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil organiza-se em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

¹⁵ Em diálogo com os estudos de Tânia Ramos Fortuna (2006), Marques (2012b) propõe que a prática educacional lúdica está relacionada à criação e à transformação, de modo que a brincadeira abre possibilidades para a invenção de outros mundos e de outros modos de ser e viver.

¹⁶ Para Marques (2012b, p. 32) a: “Brincadeiras estão intrinsecamente relacionadas à como sentimos, percebemos, conhecemos, entendemos e dialogamos com nossos corpos, com os corpos dos outros e com o espaço físico e virtual em que vivemos”.

jogos e brincadeiras, capaz de inventar, criar e se expressar sem depender necessariamente de objetos externos. Trata-se de uma concepção que desloca o foco dos recursos materiais, como brinquedos, massinhas e canetinhas, para considerar os corpos como potenciais de criação e interação.

No entanto, é necessário tensionar a aparente universalidade dessa concepção, especialmente quando consideramos as experiências de crianças negras. Se, por um lado, a autora nos convida a compreender o corpo como território de ludicidade, por outro, é preciso reconhecer que nem todos os corpos são igualmente autorizados a brincar. Corpos negros, desde a infância, são atravessados por processos históricos de controle, vigilância e racialização, que muitas vezes restringem suas possibilidades de experimentação lúdica no espaço escolar (Bento, 2012; Araújo, 2015).

Nesse sentido, o Corpo Lúdico não pode ser compreendido apenas como potência imanente, mas também como um campo de disputas, no qual se tensionam normas, expectativas e violências que incidem de maneira desigual sobre os corpos. Para crianças negras, brincar, dançar e experimentar o próprio corpo pode configurar-se como um gesto de resistência, uma afirmação de existência e uma invenção de si frente às estruturas que historicamente buscaram silenciar ou conter suas expressividades (Gomes, 2019).

Assim, ao mesmo tempo em que a noção de Corpo Lúdico abre possibilidades para pensar a Dança como espaço de criação e liberdade, ela também nos convoca a problematizar quais corpos podem, de fato, acessar essa liberdade e em que condições ela se realiza, tensionando práticas pedagógicas e abrindo caminhos para a construção de espaços que problematizem as lógicas da diferença.

Com isso, a noção de ludicidade pode ser compreendida como uma experiência sensível, relacional e encarnada, que se manifesta nas possibilidades de movimento e interação dos corpos. Nesse sentido, brincar e jogar podem se configurar como formas pelas quais as pessoas estudantes vivenciam e expandem suas redes de relações com o mundo, considerando que o corpo já constitui, por si, uma rede de relações (Marques, 2012b), reconhecendo que tais relações são atravessadas por marcadores sociais, como raça e classe, que incidem diretamente sobre as possibilidades de viver o corpo e a ludicidade.

Nesse contexto, a autora sugere que: “[...] trabalhar os corpos – permitir e incentivar que eles brinquem e dancem, que se transformem – já é em si uma forma também de transformar o mundo em que vivemos” (Marques, 2012b, p. 31). Desse modo, ao reconhecer o corpo como lugar de experiência, relação e criação, o Ensino da Dança na Educação Infantil pode constituir-se como um espaço de produção de sentidos, no qual se potencializam as múltiplas formas de existir e se expressar das crianças.

Nessa direção, no campo do Ensino da Dança enquanto conhecimento artístico, Isabel Marques (2012b) propõe que os processos de ensino-aprendizagem tenham como ponto de partida os componentes da Linguagem da Dança: quem/com quem se move?, onde se move?, o que se move?, como se move? e por que se move?, operando como disparadores para a experimentação, a criação e a construção de relações com o mundo.

Tais perguntas funcionam como possibilidades para que as pessoas estudantes se aproximem da Linguagem da Dança como uma forma estética de conhecimento de si e do mundo, permitindo tecer, de maneira sensível e crítica, suas redes de relação com outras pessoas e com o contexto em que estão inseridas. Diante disso, Marques (2013) convida a refletir sobre os processos nos quais Corpos Lúdicos podem se transformar em Corpos Cênicos:

Dançar articulando as múltiplas possibilidades, interseções e relações dos elementos da linguagem corporal faz com que os corpos lúdicos tornem-se corpos cênicos que dialogam, interferem, escolhem e podem transformar os cenários das artes e, conseqüentemente, os cenários sociais (Marques, 2013, p. 160).

De certo modo, as palavras expostas acima nos convidam a pensar o corpo dançante como um agente ativo na construção de sentidos, tanto no plano artístico da dança quanto nas relações sociais. Trata-se de uma relação estreita entre estética e política: ao se mover com consciência, os corpos podem se transformar e, ao mesmo tempo, provocar mudanças nos espaços que ocupam, desestabilizando normas e abrindo possibilidades para outras formas de estar no mundo, especialmente quando consideramos corpos historicamente marginalizados, que encontram na dança modos de reinscrever suas existências.

No contexto da Educação Básica, essa compreensão implica reconhecer a Dança como linguagem que ultrapassa a dimensão representacional, constituindo-se como prática que produz conhecimento, relação e transformação. Assim, a Dança se apresenta não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como experiência que mobiliza os corpos das pessoas estudantes como agentes de criação, invenção e resistência no espaço escolar. Como observa Isabel Marques (2012b, p. 34): “[...] brincadeira constitui e constrói corpos lúdicos, a dança, corpos cênicos. Corpos lúdicos e corpos cênicos dialogam na cena social, mas não diferentes — sendo um só”.

Em seguida, refletiremos acerca do conceito de corpo cênico e dos direcionamentos que ele tensiona no debate da Dança na Educação Básica, com atenção ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), onde tais processos podem ganhar maior densidade crítica.

- **Corpo Cênico**

Para darmos início ao debate acerca do corpo cênico, a docente Marques (2012b, 34) nos sinaliza que:

A rigor, nossos corpos estão sempre em cena: a cena social. Somos todos atores sociais, que escolhem, atuam, conhecem, produzem, articulam, fazem e desfazem. O cenário social não pode prescindir do corpo e de seus vínculos, pois é assim que esse cenário se constitui e se transforma continuamente. A rigor, não existe uma sociedade sem corpos - sociedades são calcadas nas relações corporais significativas, não estáticas.

Com isso, entendemos que a constituição do corpo cênico se dá, em um primeiro momento, pelo reconhecimento de que os corpos que transitam nas aulas de dança também estão inseridos na cena social. Portanto, as aulas de dança não estão apartadas da sociedade; pelo contrário, estão profundamente atravessadas por suas lógicas de poder, que se reproduzem nos espaços educacionais.

Isso significa que as questões sociais atravessam desde os marcadores inscritos nos corpos de docentes e discentes até a escolha dos conteúdos de dança, aqueles legitimados socialmente e institucionalmente, e os modos como esse conhecimento é

ensinado, especialmente no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)¹⁷, onde tais dinâmicas se intensificam nas relações cotidianas escolares.

Logo, a cena artística se configura, para Isabel (2013), como uma das cenas sociais¹⁸, estruturada por jogos corporais, composta por regras, circunstâncias e proposições em constante transformação. Sendo assim, o corpo cênico tem como proposição investigativa intervir nessas cenas, tendo como base os processos da cena artística, na qual o corpo é, ao mesmo tempo, atravessado e agente de proposições.

Nesse movimento, ao mesmo tempo em que é atravessado pela Linguagem da Dança, o corpo também a transforma, interferindo nas dinâmicas sociais que se produzem e se reproduzem no espaço escolar, vivenciadas pelas pessoas estudantes ao longo de sua trajetória educativo, produzindo deslocamentos nos modos de perceber, agir e se relacionar, e abrindo brechas para a invenção de outras formas de existir no contexto educativo.

Em seguida, Marques (2012b) nos sinaliza que os corpos cênicos se constituem a partir do aprofundamento crítico nas Artes Cênicas (teatro, dança e circo), enquanto linguagem artística formada pela relação entre intérpretes, parceiros de cena, pares avançados (docentes, coreógrafas, diretoras e pesquisadoras) e o espaço cênico (Marques, 2013). Dessa maneira, a formação do corpo cênico se estabelece conforme seu aprofundamento na Dança enquanto sistema de signos que permite a produção de múltiplos significados artísticos e sociais. Assim, mais do que reproduzir ou interpretar, o corpo cênico opera na ampliação e reinvenção da própria linguagem.

O corpo cênico tem a possibilidade e oportunidades de ampliar a linguagem, e não somente de compreendê-la, reproduzi-la, executá-la, interpretá-la. Ele sabe apreender e transformar a dança; sabe, conhece e transforma a atuação, e não somente a atua (Marques, 2013, p. 159).

Com o exposto, podemos considerar que a construção do conhecimento em Dança se estabelece a partir da possibilidade de criação artística, indicando que a Dança não se configura como um saber dado, mas como um conhecimento que se constrói de

¹⁷ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017), essa etapa está organizada em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

¹⁸ Existem várias cenas sociais, tais como: escolas, universidades, igrejas, cinemas, terreiros entre outros.

forma relacional com/no corpo e com a sociedade. Trata-se de um campo aberto, permeável às transformações que emergem das relações estéticas, sociais e educativas, o que se torna particularmente relevante nos anos iniciais e finais da escolarização básica, momento em que as pessoas estudantes ampliam suas formas de compreender e interagir com o mundo.

Dessa forma, os processos pedagógicos em Dança voltados à construção de corpos cênicos devem se distanciar de conteúdos engessados e metodologias rigidamente definidas, orientando-se por práticas que fomentem a criação, a problematização e a elaboração crítica dos saberes em dança. Assim, docentes e discentes tornam-se coautores desses processos. Posto isso, pode-se considerar que o Ensino da Dança na Educação Básica pode contribuir para a formação de corpos cênicos que, por meio da Linguagem da Dança, se constituam também como corpos cidadãos, especialmente no Ensino Fundamental, ao possibilitar experiências que articulam criação, reflexão e participação no espaço escolar.

No entanto, é fundamental tensionar essa noção de corpo cidadão, interrogando quais corpos são reconhecidos como tais no espaço escolar e quais seguem sendo marginalizados ou silenciados, bem como compreender em que condições esse reconhecimento se produz e quais relações de poder o sustentam. Isso porque, como aponta Paulo Freire (2005), a humanização convive com processos de desumanização, exigindo olhar crítico sobre quais corpos são autorizados a existir na escola.

Nessa direção, Marques (2013, p. 162) nos lembra que “[...] corpo cênico, que é primordialmente LÚDICO, torna-se CORPO CIDADÃO: capaz de escolher, criar, participar, criticar e transformar”. A partir dessa perspectiva, podemos refletir sobre o corpo cidadão no contexto do Ensino da Dança, especialmente no Ensino Médio¹⁹, reconhecendo essa etapa como espaço privilegiado para o aprofundamento crítico, a autonomia e a participação ativa das pessoas estudantes na construção de sentidos sobre si, o outro e o mundo.

A seguir, refletiremos sobre o conceito de corpo cidadão e seus desdobramentos no contexto do Ensino Médio, compreendendo essa etapa como um

¹⁹ Como delinea a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), essa etapa organiza-se ao longo de três séries, que compõem a fase final da Educação Básica.

espaço de intensificação da criticidade, da autonomia e da participação das pessoas estudantes nas relações entre corpo, sociedade e produção de sentidos.

- **Corpo Cidadão**

Esse conceito de corpo é abordado por Isabel em várias de suas obras, contudo, no texto *Notas sobre o corpo e o ensino da dança* (2011), podemos constatar um debate interessante a respeito da relação entre corpo, dança e cidadania. Para tanto, a autora nos pontua que:

Corpos cidadãos, nesse sentido, não são apenas aqueles a quem outros outorgam o direito de dançar. O corpo cidadão é um corpo que escolhe dançar, que pode escolher o que dançar, como dançar. O corpo que pode escolher, assumindo e refletindo criticamente, sempre, sobre suas escolhas, pode escolher também como dialogar com o mundo em que vive. Face da mesma moeda, corpos cidadãos deveriam se comprometer com a construção deste mundo, dançando (Marques, 2011, p. 35).

As palavras acima nos conduzem a compreender o Ensino da Dança como uma possível prática de cidadania, na qual o corpo não apenas recebe o direito de dançar, mas pode buscá-lo de forma consciente, crítica e autônoma. Ainda assim, é possível considerar que, para muitos corpos, a cidadania não se encontra plenamente disponível, mesmo sendo formalmente assegurada pela Constituição de 1988²⁰. Corpos atravessados por opressões históricas como: corpos racializados, trans, gordos, com deficiência ou periféricos, enfrentam barreiras estruturais que tornam o acesso à cidadania plena um direito a ser continuamente reivindicado, afirmado e construído.

Outrossim, Marques (2014a, p. 76) nos expõe que “[...] aquilo que aprendemos ao dançar é mais uma forma de estarmos no mundo e de construirmos a sociedade em que vivemos, a sociedade que queremos. Em última instância, a dança é mais uma maneira de construirmos a cidadania contemporânea”. Diante disso, a autora nos leva

²⁰ O Artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) define os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito, incluindo a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político. Esses princípios garantem a base para uma sociedade justa, democrática e solidária, assegurando os direitos e a liberdade dos cidadãos, além de promover a convivência pacífica e a participação política.

a compreender a dança como um gesto de cidadania, não em um sentido burocrático, mas como prática de pertencimento, posicionamento e desejo por uma sociedade mais justa e sensível.

Nessa direção, ao aproximarmos essa compreensão do campo das políticas educacionais, é possível considerar que a Lei 13.278/2016, ao reconhecer as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música como linguagens do componente de Arte na Educação Básica, tensiona a presença da dança no currículo escolar, deslocando-a do campo da eventualidade para o campo do direito. Desse modo, a inserção da dança nas escolas públicas brasileiras pode ser compreendida não apenas como ampliação de conteúdos, mas como afirmação de um direito cultural e educativo, ainda que atravessado por disputas e desafios em sua efetivação.

Ao afirmar que dançar é uma forma de “estarmos no mundo”, Isabel Marques nos convoca a pensar o corpo como produtor de sentidos e implicado em ações políticas. Essa perspectiva ganha densidade quando situada nos contextos da Educação Básica e, de modo mais específico, no Ensino Médio, onde os corpos são frequentemente orientados por lógicas produtivistas, marcadas pela preparação para o trabalho e pela centralidade atribuída ao vestibular.

No contexto do Ensino Médio, esse cenário se articula a disputas em torno dos projetos de vida das juventudes, ao controle dos tempos e dos corpos e às tensões entre formação crítica e demandas produtivistas (Oliveira, 2022). Nesse horizonte, pensar o corpo cidadão implica considerar as possibilidades e os limites de escolha, participação e expressão efetivamente oferecidas às pessoas estudantes, sobretudo quando tomamos como pano de fundo a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)²¹.

Diante disso, o Ensino da Dança pode constituir-se como prática de insurgência, a depender dos modos como se organizam os processos de ensino-aprendizagem, configurando-se como uma pedagogia das relações que articula o sensível e o político, o gesto e a escuta, o coletivo e o singular (Marques, 2021). Assim, mais do que inserir

²¹ A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), implementada no contexto do impeachment de Dilma Rousseff e do governo Michel Temer, retoma uma orientação mercadológica que reforça a educação como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais, atualizando lógicas coloniais (Oliveira, 2022). Nesse processo, flexibiliza-se a obrigatoriedade do Ensino de Artes, em Pernambuco, restrita à 1ª série, cenário tensionado por movimentos sociais, arte/educação e universidades públicas, com avanços recentes como a Lei nº 14.945/2024.

conteúdos, trata-se de produzir deslocamentos nas formas de existir e aprender na escola, abrindo brechas para que os corpos afirmem outras maneiras de estar no mundo.

Sendo assim, em nossa atuação docente na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio em Recife, aproximamos as proposições metodológicas de ensino de Isabel Marques das teorias do feminismo negro, do movimento negro e dos movimentos LGBTQIA+, com ênfase no transfeminismo, com o objetivo de possibilitar a corpos marcados por opressões históricas aproximações com a cidadania plena por meio da Dança. Tal articulação toma as experiências das pessoas estudantes como ponto de partida para práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a problematização das diferenças e das estruturas que produzem desigualdades.

Nesse sentido, fomentam-se práticas que problematizam violências sociais ainda naturalizadas nos espaços escolares, especialmente aquelas que incidem sobre corpos dissidentes, racializados, periféricos e historicamente subalternizados, ao mesmo tempo em que se tensionam os modos de ensinar e aprender, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas em Ensino da Dança comprometidas com a justiça social e a afirmação de direitos.

Ao considerar essas relações, evidenciam-se modos como tais opressões se atualizam no cotidiano escolar, sem anular as possibilidades de deslocamento. Nessa direção, Nilma Lino Gomes (2017, p. 25) afirma que “a educação não é um campo fixo nem somente conservador [...], configurando-se como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”. Desse modo, o Ensino da Dança pode ser compreendido como um campo que indaga e também se deixa indagar pelas lutas por justiça social.

De certo modo, essas práticas pedagógicas em Dança têm se constituído de forma coletiva entre a pessoa autora deste texto e estudantes da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio. Nossas proposições têm sido atravessadas pelas contribuições de bell hooks²², sobretudo em sua trilogia sobre educação, a saber:

²² Envolvida pelos movimentos do feminismo negro, bell hooks desenvolve um pensamento de transgressão às violências conectadas ao *patriarcado supremacista branco capitalista imperialista*. Ela traz essas reflexões para a educação, abordando como essas estruturas de opressão permeiam as instituições educacionais e as relações de poder dentro delas.

Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade (hooks, 2017); *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria e prática* (hooks, 2020); e, *Ensinando comunidades: uma pedagogia da esperança* (hooks, 2021).

Nesse horizonte, pensar pedagogias da Dança comprometidas com a justiça implica ir além da técnica e de perspectivas centradas no individual, abrindo espaço para o diálogo com as múltiplas realidades das pessoas estudantes. O Ensino da Dança passa, então, a operar como linguagem que convoca ao cuidado coletivo, à problematização das opressões e à invenção de outras formas de existência. Trata-se de criar condições para que os corpos possam dançar no mundo, experimentar liberdade e afirmar modos de vida ancorados na dignidade, na consciência e no pertencimento.

Com isso, as proposições de Isabel Marques oferecem elementos potentes para investigações pedagógicas em Dança, sobretudo por colocarem as questões sociais no centro do debate. Tais provocações nos convidam a reavaliar o lugar da Dança na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, não como prática restrita ao movimento, mas como campo de conhecimento implicado com a transformação social e a afirmação de direitos. Ao articular o Ensino da Dança às pautas dos movimentos sociais contemporâneos, delinea-se uma experiência formativa que dialoga com as urgências do presente, sustentando uma educação em Dança tecida coletivamente e comprometida com a vida.

Ao longo deste percurso, as proposições de Isabel Marques evidenciam que as diferentes compreensões de corpo no Ensino da Dança não são neutras, mas atravessadas por disputas, relações de poder e projetos de sociedade. Ao tensionar noções como corpo instrumento, corpo concha, corpo lúdico, corpo cênico e corpo cidadão, o Ensino da Dança na Educação Básica se revela como um campo de forças, no qual coexistem processos de normatização e possibilidades de deslocamento. Assim, mais do que fixar conceitos, o texto acompanha suas reverberações, compreendendo o corpo como território em constante (re)construção nas relações entre arte, educação e sociedade.

Diante disso, apostar no Ensino da Dança como prática comprometida com a justiça social implica assumir a transgressão da diferença como gesto ético, estético e político, tensionando as lógicas que regulam os corpos no espaço escolar. Trata-se de afirmar a dança não apenas como conteúdo, mas como linguagem que produz mundo,

abrindo brechas para outras formas de existir, aprender e se relacionar na Educação Básica. Assim, ao articular o Ensino da Dança às urgências contemporâneas e às lutas por direitos, este estudo se inscreve como uma entre muitas leituras possíveis, mantendo em aberto novos deslocamentos e invenções para pensar o corpo e a educação.

No movimento da sala de aula, os corpos traçam rotas de invenção, entre técnica, expressão e contexto, entre repertório, ludicidade e cênico.

Dos saberes de Isabel Marques, dos jogos do corpo infantil, à percepção sensível da Educação Somática, o Ensino da Dança pulsa como linguagem viva, relacional e política.

Aqui, os corpos não apenas se movem, mas constroem sentidos, interrogam normas e transgridem fronteiras.

Entre a execução e a criação, entre o aprender e o experienciar, a sala de dança se torna cenário de cidadania: um espaço onde se problematiza, se articula, se critica e se transforma.

Corpos lúdicos viram corpos cênicos, que se conhecem, conhecem o outro e dialogam com a sociedade.

Corpos cênicos tornam-se corpos cidadãos: capazes de escolher, criar, participar, criticar e transformar.

Na Dança, memórias, emoções e marcadores sociais convergem, revelando que toda coreografia é também uma política em ação.

Deste modo, dançar é mais que mover-se: é construir mundos, reinventar espaços, reconhecer diferenças e afirmar direitos.
(Nota-coreográfica em movimento)²³

Referências

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <

BARBOZZA, Alexsander da Silva; DAMASCENO, Letícia. O Ensino de Dança Empirista no Brasil. **Revista Investigaciones en Danza y Movimiento**: Buenos Aires - Argentina. Vol 03. nº 6 (4), 2022b. Disponível em: <<https://revistasoj.s.una.edu.ar/index.php/IDyM/article/view/147>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

²³ Numa dimensão deleuze-guattariana (1995; 1996) entendemos que o conhecimento não se finda; ele não se limita a um momento final ou trecho específico, mas se desdobra ao longo do percurso investigativo, nos atravessamentos, desvios e retomadas que compõem o trajeto. Por isso, optamos pela Nota-coreográfica em movimento, um gesto que acompanha o pensamento em fluxo, atento às intensidades que emergem na pesquisa, escrita e implicação com o campo. Não é conclusão, mas dobra que mantém a escrita aberta ao que pulsa adiante, permitindo que o saber continue a se inventar e a circular entre corpos, contextos e práticas.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva(org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades -CEERT, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a organização do Ensino Médio e outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 1 ago. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia (vol.1). Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34: Rio de Janeiro, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia (vol.3). Trad. Aurélio Guerra Neto. Editora 34: Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: À procura de justiça. **Revista e-Curriculum**: São Paulo, v. 17, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>>. Acesso em: 9 abr. 2026.

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

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JOHNSON, Don. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. A dança criativa e o mito da criança feliz. **Revista Mineira de Educação Física**: Viçosa, n. 5, v. 1, 1997.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Revista Pro-posições** São Paulo. v. 9. nº 2, 1998. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1974/26-artigos-marquesia.pdf>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino da Dança Hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**: São Paulo, v.2, p. 276-281, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. Metodologia para o Ensino da Dança: luxo ou necessidade. (Orgs.). PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel Azevedo. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino da dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Linguagens da Dança**: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010b.

MARQUES, Isabel Azevedo. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: Tomazzoni, Airton; Wosniak, Cristiane; Marinho, Nirvana (Orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010c.

MARQUES, Isabel A. Notas sobre o corpo e o Ensino da Dança. **Cadernos Pedagógicos**: Lajedo. v. 8, n. 1, 2011. Disponível

em:<<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/827>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. Oito razões para o ensino da dança na escola. (Orgs.). ICLE, Gilberto. In: **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012a.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações: crianças, dança e escola**. (Org.). Maria Cristina Carapelo Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012b. (Coleção InterAções).

MARQUES, Isabel Azevedo. Dança na escola: arte e ensino. Introdução. **Dança na escola: arte e ensino: Saltos para o Futuro: TV escola - São Paulo**, 2012c.

MARQUES, Isabel Azevedo. Corpo lúdicos: corpos que brincam e jogam. (Org.). BEMVENUTI, Abel. **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Pedagogia Contemporânea).

MARQUES, Isabel Azevedo. Corpos e Dança na Educação Infantil. (Orgs.). GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas Linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014a.

MARQUES, Isabel Azevedo. Artista às avessas, ou: o que a Arte pode aprender com a Educação. In: PRIMO, Rosa; PARRA, Denise. **Invenções do Ensino da Arte**: Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2014b.

MARQUES, Isabel Azevedo. Processos colaborativos da Dança na Escola. In: PUCETTI, Roberta; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; ANDREOLI, Aliane Aparecida; LIMA, Sidney Peterson Ferreira de; Gonçalves, Amanda Diniz (Orgs.). **Compartilhar narrativas sobre formação. arte e ensino no Brasil**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. As meias verdades da reforma do ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-20, e 22808, out./dez. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22808>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SCIALOM, Melina. **Laban Plural: um estudo genealógico do legado de Rudolf Laban no Brasil**. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA), 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9666/1/SCIALOM.pdf>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Ana. Paula. Abrahamian. de. **Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4154>>. Acesso em: 04. fev. de 2025.

Recebido em 16/09/2025

Aceito em 07/04/2026