

O que a Pedagogia Feminista Pode Ensinar para a Pedagogia da Dança? tensionamentos e entrelaçamentos

What Can Feminist Pedagogy Teach Dance Pedagogy? tensions and entanglements

Maria Emilia Gomes

Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
E-mail: emilia.ego@gmail.com

Raquel Pires Cavalcanti

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil
E-mail: racavalcanti2@gmail.com

Resumo

Este artigo problematiza o ensinar-aprender dança a partir das propostas das pesquisadoras Lynn Webb, Myria Allen e Kandi Walker (2002), onde seis princípios da pedagogia feminista são identificados. Para esta tarefa, nos apoiamos nas abordagens da feminista, ativista e educadora bell hooks¹ e das feministas e filósofas Djamila Ribeiro, Márcia Tiburi e Judith Butler, dentre outras, compondo uma discussão entre suas ideias e nossas experiências ao longo das últimas décadas como artistas-professoras-pesquisadoras em contextos distintos: acadêmico, escolas de dança, ONGs e grupos de dança profissionais. A pedagogia feminista é aqui vista como um caminho potente para abordarmos a construção de uma experiência educativa em dança, propondo modos de pensar que melhor se alinhem às demandas e urgências do nosso campo na atualidade.

Abstract

This article discusses the teaching-learning of dance based on the proposals of researchers Lynn Webb, Myria Allen and Kandi Walker (2002), where six principles of feminist pedagogy are identified. For this task, we rely on the approaches of the feminist, activist and educator bell hooks and the feminists and philosophers Djamila Ribeiro, Márcia Tiburi and Judith Butler, among others, composing a discussion between their ideas and our experiences over the last decades as artists- teachers-researchers in different contexts: academic, dance schools, NGOs and professional dance groups. Feminist pedagogy is seen here as a powerful way to approach the construction of an educational experience in dance, proposing ways of thinking that better align with the demands and urgencies of our field today.

1 “bell hooks” é o pseudônimo usado por Gloria Atkins para assinar suas obras. Trata-se de uma homenagem da autora aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é grafado assim mesmo, em letras minúsculas. A justificativa se acha na frase da própria bell hooks: “O mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu.” (HOOKS, 2005, blog). Para ela, nomes e títulos não têm tanto valor quanto as ideias. E, por respeito à opção da autora, decidiu-se manter a grafia com que ela se identifica.

Palavras-chave

Pedagogias da Dança. Pedagogias Feministas. Empoderamento. Experiências Educativas.

Keywords

Dance Pedagogies. Feminist Pedagogies. Empowerment. Educational Experiences.

Introdução

A dança enquanto experiência artística e arte performática na contemporaneidade tem como uma de suas características mais marcantes a ruptura de padrões e a potencialização de suas possibilidades estéticas, artísticas e conceituais. A reinvenção constante da cena contemporânea, gerando novas ideias e formulações teóricas e conceituais no âmbito artístico, revelam sua natureza experimental, ouvida e inovadora. O ensino da dança, no entanto, ou o modo como a experiência educativa das alunas² se constrói em sala de aula, ainda é conduzido em diversos contextos por parâmetros e moldes bastantes tradicionais, seguindo referências e procedimentos muitas vezes conservadores, desatualizados e autoritários em relação aos avanços já experimentados pela dança enquanto prática artística cênica. O fato é que a herança pedagógica secular advinda da dança clássica e moderna ainda passa muitas vezes de forma acrítica de geração em geração, onde ideias, práticas e valores acabam se perpetuando sem uma averiguação crítica necessária, gerando uma estagnação nos processos de ensino-aprendizagem em dança (LAKES, 2021).

Nas últimas décadas, diversas pesquisadoras do campo da dança vêm chamando atenção para a importância de olharmos com mais cuidado e rigor para nossos processos pedagógicos no ensino da dança, observando discrepâncias entre as transformações, rupturas e inovações conquistadas pela dança enquanto prática artística cênica e o modo como o ensino ainda se dá em escolas, academias e até mesmo em universidades em diversas partes do mundo, se mantendo “fiel aos usos e costumes da tradição.” (FORTIN, 2003, p. 163).

Há quase 20 anos atrás, a pesquisadora e professora Sylvie Fortin (2003), da Université du Québec à Montréal, no Canadá, já nos alertava dizendo que se quiséssemos de fato avançar na nossa área de conhecimento, precisaríamos passar por uma transformação profunda de nossas visões pedagógicas, nos engajando de forma crítica e propositiva em nossas práticas docentes. A reflexão que aqui propomos é pensarmos se, ou de que maneira, essa “transformação profunda” ocorreu (ou vem ocorrendo) a partir de seis princípios da pedagogia feminista, identificados pelas pesquisadoras Lynn

Webb, Myria Allen e Kandi Walker (2002).

Para esta tarefa, nos apoiaremos, também, nas abordagens da feminista, ativista e educadora bell hooks, das feministas e filósofas Djamilia Ribeiro, Márcia Tiburi e Judith Butler, assim como em nossas experiências como artistas-professoras-pesquisadoras. Pretendemos assim, fazer uma análise de proposições pedagógicas a partir das provocações de Fortin (2003), ao mesmo tempo em que propomos modos de pensar a partir da pedagogia feminista que melhor se alinham às demandas e urgências do campo da dança na atualidade.

Ensinar-aprender dança: problematizações necessárias e urgentes

Um importante ponto a se pensar quando buscamos problematizar o ensino da dança é o porquê da discrepância existente entre trabalhos cênicos e práticas pedagógicas dentro do campo da dança. Uma das autoras que mais se debruçou nesse assunto foi a estadunidense Robin Lakes (2012) da University of North Texas. Em sua extensa pesquisa, sintetizada no artigo, “*As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*”, traduzido recentemente para a língua portuguesa (LAKES, 2021), Lakes detectou práticas de atitudes autoritárias e antiquadas não apenas em aulas de dança, mas em ensaios, onde o (abuso do) poder da coreógrafa ou diretora também se destacava. Mesmo já tendo passado mais de 15 anos desde a sua publicação original, suas questões permanecem, uma vez que essa discussão não se esgota, desatualiza, ou “envelhece”, ao contrário, ela precisa ser constantemente revisitada e problematizada, acompanhando os movimentos de transformações da própria arte e da sociedade.

O que Lakes (2021) argumenta é que atitudes inaceitáveis dentro de estúdios de dança tais como humilhações, xingamentos, assédios, além de abusos físicos e psicológicos, podem ter diminuído com o passar do tempo, mas as metodologias e pedagogias usadas ainda são antigas e inadequadas, independentemente da técnica ou estilo trabalhados.

O público leigo pode se surpreender com os horrores infligidos em nome da dança, uma forma de arte que muitos associam à liberdade, expressividade, paixão e abandono... aulas de técnica de dança e ensaios parecem permanecer como um dos últimos reductos ou bastiões para ideologias de ensino ultrapassadas transmitidas e preservadas

2 Neste artigo, iremos usar o pronome feminino representando todas as pessoas nele referenciadas. Assim, “as alunas”, por exemplo, inclui também os alunos e as alunas.

de eras anteriores (LAKES, 2021, p. 311).

Historicamente uma forte tradição educacional, e ainda não superada, que nutre a obediência. Somos educadas a fazer o que nos é mostrado sem questionar ou debater, tentando reproduzir o que nos é mostrado da melhor maneira possível. Isso acaba alimentando e perpetuando um sistema distante de valores que almejam a autonomia e a autoralidade, criando uma cultura onde o paradigma do que se aprende, se cultiva, e se perpetua é o do “ensinar como fui ensinado.” (DRAGON, 2015, p. 26, tradução nossa).

A naturalização da cultura autoritária e conservadora no campo da dança aparece não só na atitude de professoras, mas na crença de alunas que acreditam que uma abordagem permeada pela rigidez é necessária para o seu melhor desempenho e aprendizagem. Pensamentos recorrentes do tipo “ela foi dura comigo, mas eu precisava daquilo”, ou “ele me humilhou, mas foi para o meu bem” (KERR-BERRY et al., 2008, p. 95, tradução nossa), demonstram não apenas concordância, mas uma visão onde esse tipo de abordagem é percebida como efetiva ou até mesmo necessária para o aprendizado. Sem o exercício da reflexão crítica por parte de professoras ou do questionamento por parte das alunas, qualquer transformação nesse sentido se torna incerta.

É preciso ponderar, no entanto, que não há motivos para adotarmos uma postura generalista. Isso porque reconhecemos, também, práticas pedagógicas e iniciativas que vêm propondo novos modos de se fazer-ensinar-aprender-problematizar dança. Nesse sentido, podemos citar práticas de dança que se amparam nas premissas da Educação somática³, do Contato improvisação⁴ e iniciati-

vas da própria dança contemporânea, por exemplo, como práticas que ecoam a subversão de corpos excluídos e violentados pelos modelos tradicionais de ensino, proporcionando o refinamento da atenção e da percepção, reconhecendo e valorizando mudanças sutis no modo de pensar, mover e agir em experiências cotidianas e artísticas.

No entanto, atentas, observamos ao longo dos anos e nos diversos contextos em que atuamos, que essas práticas reúnem um público específico e seletivo, em sua maioria, composto por pessoas brancas e de classe média. Além do mais, dependendo do modo como essas práticas são conduzidas, elas podem também reproduzir hierarquias e controle de poder, o que faz com que o alerta que algumas autoras vêm nos fazendo há décadas, permaneça urgente e relevante.

Esse cenário não diz respeito somente a dança, mas faz parte de uma cultura onde o ensino não é valorizado. bell hooks (2017) aponta que nas faculdades e universidades, por exemplo, um ensino excelente é frequentemente visto como “a cereja do bolo” do *status quo* institucional, onde a escrita acadêmica e tarefas administrativas possuem maior peso. Ensinar, nesse contexto, se torna uma mera “escolha ou capricho individual” (HOOKS, 2017, p. 84), não importando se o ensino é bom ou ruim. Segundo ela, a incompetência no ensino só é tolerada porque quem o consome é geralmente jovem, que por sua vez, é normalmente visto como sem direitos, alimentando um sistema hierárquico onde qualquer questionamento se torna improvável.

Subordinados por um sistema hierárquico que doutrina os alunos desde cedo, fazendo-os saber que seu sucesso depende de sua capacidade de obedecer, a maioria dos alunos teme questionar qualquer coisa sobre a forma como suas salas de aula são estruturadas (HOOKS, 2017, p. 86).

Assim, defrontando-nos com processos de ensino-aprendizagem ainda enraizados em parâmetros tradicionais, patriarcais, e muitas vezes autoritários, que estrategicamente vão forjando uma espécie de naturalidade aceitável e facilmente replicável no nosso campo, juntamente a um processo de desvalorização sistemática do ensino e do papel exercido pelas professoras, torna-se fundamental trazer à tona a discussão e a problematização quan-

focalizar na sensação interna do toque, do contato e da pressão do peso dos corpos.” (LEITE, 2005, p. 102).

3 O termo Educação somática foi cunhado por Thomas Hanna na década de 70 (HANNA, 1985, 1986). Ele se refere a técnicas, métodos e sistemas que investem na consciência e na busca pelo bem estar do indivíduo, trabalhando de forma integrada, respeitando os limites do corpo e nutrindo uma atitude investigativa diante do corpo e do movimento.

4 O contato improvisação, como é conhecido no Brasil, é um estilo de dança criado no início dos anos 70 nos EUA. Segundo Fernanda Leite, “na aprendizagem do Contato Improvisação, uma pessoa adquire a prática mais em um jeito de se mover do que em executar um grupo particular de movimentos. Embora haja diferenças entre os professores, todos eles instruem seus alunos a

to à maneira como esses processos vem sendo tratados nas salas de aula. Para além disso, é preciso pensar em propostas que sejam mais significativas, inovadoras e democráticas, que impactam o corpo e o movimento e que fomentam novas relações e experiências educativas na dança. A pedagogia feminista é um possível caminho em direção a esse desejo.

A pedagogia feminista

Existem várias definições para a pedagogia feminista, e explorá-las com a profundidade que elas merecem ultrapassaria o escopo deste artigo. No entanto, é importante dizer que compreendemos esse território como plural, de muitas vozes e de muitos lugares: “É preciso entender que [no movimento feminista] nunca se falará tudo, ou nunca se falará de um todo”. (LAGNOR; SOUZA, 2016, p. 2). É reconhecendo e valorizando essa pluralidade e recusando vislumbrá-la a partir de uma única perspectiva, em ressonância com as propostas da escritora feminista Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019)⁵, que propomos discutir a sua articulação com processos que envolvem o ensinar-aprender dança como apenas **uma das muitas** possibilidades possíveis.

A ideia de uma pedagogia feminista surgiu a partir da constatação de assimetrias de poder no ensino superior, sem que houvesse, inicialmente, “alguma relação com os demais níveis da educação, ou uma reivindicação para o campo da educação.” (LAGNOR, SOUZA, 2016, p. 2-3). Foi com o impulso gerado e posteriormente solidificado nos cursos de *women’s studies*⁶ nas universidades dos Estados Unidos, que as pautas feministas foram, aos poucos, sendo introduzidas também nas universidades brasileiras. De acordo com Silva e Godinho (2017), nesse tipo de pedagogia, o processo, e não o produto, é priorizado, assim como o exercício constante da reflexão crítica e de uma interação e intervenção no e com o mundo, “em uma dimensão social que é também individual e coletiva, reconhecendo a especificidade das identidades”. (SILVA, GODINHO, 2017, p. 7).

Enquanto o feminismo defende fundamentalmente direitos iguais para as mulheres, uma peda-

gogia feminista se estende para além das mulheres para atender também às necessidades de outros grupos historicamente oprimidos, “para desafiar as estratégias de ensino patriarcais tradicionais e substituí-las por estratégias que promovam a equidade de todos na sala de aula.” (BROWN, 1992, p. 56, tradução nossa). A pedagogia feminista também se esforça para tornar os assuntos discutidos em sala de aula significativos para todas as pessoas, incluindo aquelas que podem discordar do que está sendo proposto, além de ser uma “abordagem onde a experiência pessoal é validada e fornece um núcleo a partir do qual os alunos podem refletir criticamente sobre suas experiências em relação ao mundo em que se encontram”. (SHAPIRO, 1998, p. 10, tradução nossa).

É bell hooks (2019), no entanto, quem irá aprofundar e radicalizar ainda mais as propostas da pedagogia feminista. Para ela, o que o movimento feminista libertador pretende é transformar a sociedade e erradicar o patriarcado, o machismo e a opressão sexista, desafiando as políticas de opressão em todas as frentes. hooks (2019) defende que para que uma pedagogia feminista seja libertadora, ela precisa ser “verdadeiramente revolucionária”, uma vez que os “mecanismos de apropriação dentro do patriarcado de supremacia branca e capitalista são capazes de cooptar com tremenda facilidade o que meramente parece radical ou subversivo”. (HOOKS, 2019, p. 85-86).

Para que isso seja possível, hooks afirma a importância de “desatar nossas amarras às formas tradicionais de ensino que reforçam a dominação.” (*Ibid.*, p. 87). Ela acredita que o movimento feminista onde “o pessoal é político,” adentrou as salas de aula acadêmicas fundamentalmente pela insistência de mulheres que defendiam que a experiência deve ser valorizada tanto quanto a informação, e que há, sim, um lugar no processo de aprendizagem para contar a história pessoal. No entanto, ela pondera que isso é muito difícil, pois estudos sobre mulheres tendem a ser geralmente vistos como “insuficientemente acadêmicos” ao optarem (por uma questão acima de tudo, política), discutir e incluir temas que são vistos como “coisa pessoal”. (HOOKS, 2019, p. 87). O que hooks argumenta é que é justamente o medo de que suas aulas sejam vistas como aulas “instintivas” ou “intuitivas” que muitas professoras feministas tem mantido estilos pedagógicos tradicionais, o que para ela é algo “deplorável.” (*Ibid.*, p. 87).

Assim, partindo da constatação da importância de olharmos criticamente para o ensino da

5 Nos referimos, particularmente, ao seu livro “O perigo de uma história única.” (2019).

6 Estudos da mulher ou também conhecido como Estudos feministas.

dança, e utilizando-nos da pedagogia feminista como uma abordagem potente para este movimento, exploraremos as proposições de Webb, Allen e Walker (2002) como tratadas em *“Feminist Pedagogy: identifying basic principles”*⁷. A partir de uma extensa revisão de literatura sobre o tema, as autoras identificaram seis princípios centrais dentro da pedagogia feminista. São eles: transformação da relação professor-aluno; empoderamento; criar comunidade; privilegiar a voz de cada indivíduo; respeitar as experiências pessoais dentro da diversidade; e desafiar as visões tradicionais na teoria e na prática.

Nosso movimento foi no sentido de explorar como estes princípios podem ser articulados no contexto da dança. É preciso pontuar, no entanto, que não pretendemos com isso fornecer um manual de “como fazer”. Ao contrário, acreditamos que os modos de fazer devem ser tão plurais, diversos e distintos quanto as pessoas que os constroem. A expectativa da nossa contribuição está em oferecer algumas perspectivas de mulheres que dedicaram e dedicam seus trabalhos em busca de um mundo mais justo e plural. Com elas em mente, em corpo, em ato, poderemos, quem sabe, pensar nossas práticas a partir de seus olhares e de suas lutas.

Transformação da relação professor-aluno

Partindo do pressuposto que os efeitos do ensino tradicional e patriarcal também adentraram as aulas de dança de uma forma sólida e contínua, criando relações de submissão, silêncio e adestramento, como já discutido anteriormente, a pedagogia feminista propõe novas relações entre professoras e alunas na medida em que elas são convocadas a se sentirem mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Nesse sentido, observamos que atividades de natureza investigativa na dança promovem uma relação mais dinâmica e multifacetada através da intensificação na comunicação verbal, não somente entre nós, professoras, e nossas alunas, mas também entre as próprias alunas. Assim, ao invés de demonstrarmos movimentos para que elas possam repetir em silêncio, prática majoritariamente adotada nas aulas de dança ainda hoje, trabalhamos a partir de práticas de investigação autorais, ampliando nosso repertório de perguntas para as próprias alunas responderem, seja verbalmente ou corporalmente. A prática de interatividade e de questionamento, típica

nesse tipo de aulas de caráter investigativo e experimental, promove uma relação menos hierarquizada e mais aberta do que a que costuma ocorrer em aulas de dança mais tradicionais.

A estrutura de poder, neste caso, se orienta de forma mais horizontal e multi-direcional, ou seja, de nós para as alunas, das alunas para nós e das alunas entre si. Nesse sentido, o que se valoriza neste tipo de abordagem é o conhecimento construído a partir da experiência das alunas em interação com as propostas por nós oferecidas, onde exercemos um papel de “facilitadoras” de um processo, potencializando a curiosidade e responsabilidade das alunas pelas suas próprias investigações.

Empoderamento

Eu não vou mais sentir vergonha de existir.
Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola,
branca. Eu vou ter minha língua de serpente —
minha voz de mulher, minha voz sexual,
minha voz de poeta. Eu vou superar a
tradição de silêncio (Gloria Anzaldua, 2000).

Há, na dança, uma ideia histórica e socialmente construída e ainda mantida, de um corpo ideal para a dança, que é geralmente representado pelo modelo de corpo euro-norte-centrado, perpetuando no imaginário coletivo que a dança não é para todas. Neste sentido, observamos em nossas experiências em dança, que as alunas são muitas vezes privadas de experienciar a si mesmas e o seu entorno por estarem quase sempre apoiadas ao espelho e a modelos externos. Replicar na dança a ideia de um corpo ideal se relaciona de forma direta ao contexto sócio-cultural no qual padrões de beleza são sempre impostos e disseminados de forma generalizada pela mídia. Se socialmente é estabelecido um padrão de corpo que é considerado belo e ideal, isso implica que todo o resto, ou seja, a pluralidade e a diversidade, não cabem.

Assumir o cabelo, a cor da pele, vestir-se da forma que se quer, aceitar-se enquanto gordas, magras, baixas e altas, se afirmando em suas orientações sexuais, nas identidades de gênero e nas visíveis e invisíveis deficiências, são processos de empoderamento na contemporaneidade que se tornaram possíveis pelas lutas feministas, raciais e de classe. Percebemos cada vez mais os espaços sendo ocupados por corpos e corpos⁸ diversas e plu-

7 “Pedagogia Feminista: identificando seis princípios básicos” (ainda sem tradução para o português).

8 Termo cunhado pela escritora e artista visual Jota Mombaça.

rais, e tal representatividade é imprescindível para mudar o paradigma daquilo que é considerado belo e socialmente aceito. Como argumenta Márcia Tiburi (2018),

Aquele lugar onde o poder reservou para se exercer, para dominar o outro, para subjugar, para submeter, transformando cada um em objeto: o trabalhador no capitalismo, a mulher no patriarcado, o negro na raça, as formas de sexualidade no regime do contrato sexual e do gênero no padrão heteronormativo. A consciência disso levou a um ato de contramarcacão politicamente produtivo: hoje as mulheres se autoafirmam como categoria política, bem como as mulheres negras, os negros, os gays, as lésbicas, os surdos, mudos, os quilombolas, os moradores de rua, os sem-terra, os indígenas, os deficientes físicos e assim por diante, sempre tendo em vista a reivindicação de direitos (TIBURI, 2018, p. 113-114).

Nesse sentido, empoderar-se é reconhecer-se como sujeita e agente protagonista nos lugares que ocupa. É ser um corpo/uma corpa capaz de se expressar/mover/dançar com autonomia, em todas as suas potências. Faço parte, logo protagonizo!

Criar comunidade

Todas as lutas por conquista de espaço, representatividade e voz, se deram de forma coletiva. A dança, apesar de ser um espaço historicamente e socialmente coletivo, explora pouco essa sua potência no âmbito pedagógico. Geralmente, elaboramos e ministramos nossas aulas sozinhas e as trocas de experiências com outras professoras não é algo comum ou frequente. No entanto, não há como lutar e fissurar estruturas de poder tão cristalizadas na solidão. Nesse sentido, o movimento feminista, em suas mais diversas vertentes, nos ensina o quanto o coletivizar se faz importante para reivindicar direitos e ocupar lugares. É afinal, a ação coletiva de mulheres, na luta por direitos, que fez com que o movimento feminista surgisse e ganhasse força.

Judith Butler (2003) apresenta uma crítica contundente a um dos principais fundamentos do movimento feminista: a identidade. Para a autora, não é possível que exista apenas uma identidade “mulher”, e nos convida a problematizar o termo a partir do plural e não no singular. Ainda segundo Butler (2003), não é possível que haja a libertação da mulher, a menos que, primeiro, se subverta a identidade de mulher. Portanto, seguiremos aqui

refletindo sobre mulheridades e feminismos, compreendendo que o objetivo não é segregar-nos, mas reconhecer que coletividades se constroem nas singularidades e nas diferenças.

Neste sentido, criar comunidade ganha corpo quando minorias políticas e grupos subalternizados se organizam coletivamente, encontrando lugar de representatividade e empoderamento e lutando por espaços de visibilidade, por direitos e por existência. Segundo Márcia Tiburi, “não haverá mundo melhor para ninguém se não houver uma construção conjunta capaz de pensar em um comum que emancipará a todos” (TIBURI, 2018, p. 123).

Quando imaginamos uma aula de dança, dificilmente pensamos em uma prática individual. Pensamos, ao contrário, em estúdios lotados, com adultas suadas e crianças correndo para todos os lados. Imaginamos, também, corpos geometricamente organizados no espaço (se a imaginação perambular por um estúdio que aprecie uma aula de balé, por exemplo). Se a ideia é que o fazer-aprender-ensinar dança se dê coletivamente, porque ainda observamos corpos adestrados e cristalizados a modelos tradicionais de ensino de dança? O que os processos pedagógicos em dança têm a aprender com criar comunidade, este aspecto da pedagogia feminista que se pluraliza, principalmente, pelas urgências de grito diante de violências sofridas?

Seguindo atentas, é preciso que não nos esqueçamos das danças emergentes que se criam nas periferias, rodas, ruas e terreiros. Nessas outras epistemes, criar comunidade significa (r)existir e muitas vezes ecoar discursos urgentes pelo próprio movimento do corpo. Neste sentido, ginga e malandragem subvertem e recriam a própria roda. A dança, nesse sentido, pode se abrir para além das quatro paredes de seus estúdios para observar esses contextos onde o “criar comunidade” é uma realidade. O aprendizado, assim, não se dá somente dentro da sala de aula, mas ao redor dele, para além dele.

Privilegiar a voz de cada indivíduo

Um dos pontos mais criticados em aulas de dança baseadas em concepções tradicionais e conservadoras é o silenciamento da voz das alunas. A prática do silêncio nesse tipo de aulas é algo facilmente observável e já apontado por diversas autoras aqui citadas. Uma possível estratégia que fomenta a voz individual das alunas é quando incentivamos a prática da autoavaliação a valorização de *insights*, para que as observações das alunas sobre suas próprias experiências possam ser com-

partilhadas com o coletivo. Esta prática permite que elas aprimorem sua capacidade de observação e que desenvolvam a habilidade de articular suas impressões e tecer comentários críticos. Ao fazer isso, elas são levadas ao constante desafio de identificar e expressar não só o que vivenciam a partir de seus pontos de vista, mas também o que observam no trabalho de suas colegas. Isso cria um ambiente no qual o envolvimento integral da aluna – intelectual, emocional, físico e verbal – é solicitado, valorizado e desenvolvido.

Para além do compartilhamento de experiências e abertura para conversas, trocas e reflexões, incentivamos também a busca do movimento autoral, da assinatura pessoal de cada intérprete em seu próprio movimento. Ou seja, o objetivo deixa de ser buscar o aperfeiçoamento de certos padrões mensuráveis de ações virtuosas, como a duração de um equilíbrio, um certo número de piruetas, ou a altura de uma perna, mas sim, o refinamento da percepção do modo como cada uma se move, assim como na maneira que se relaciona com o ambiente ao seu redor e a consequente reciprocidade entre o perceber e o agir, desenvolvida através de exercícios de sensibilização e consciência. Assim, nesta investigação íntima com seus padrões e percepções, cada aluna tem a oportunidade de acessar sua própria “voz” e qualidade de movimento singular.

Respeitar as experiências pessoais dentro da diversidade

Temos discutido ao longo do artigo a necessidade da fala, principalmente das estudantes, como forma emancipatória e de empoderamento nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem em dança. Neste aspecto da pedagogia feminista – respeitar as experiências pessoais dentro da diversidade – faz-se necessário criar um contraponto, pois para que alguém possa falar, é importante que outros saibam ouvir. É nessa possibilidade de diálogo entre fala e escuta que criamos, de fato, possibilidade de coexistirmos enquanto seres plurais e diversos.

bell hooks (2017) nos incentiva a pensar a pedagogia feminista como revolucionária a partir do ato de erguer a voz, mas também nos propõe que “possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio”. (HOOKS, 2017, p. 232). Márcia Tiburi (2018), também, reforça dizendo que o lugar de fala pede o lugar da escuta.

O lugar de fala expressa um desejo de es-

paço e tempo contra uma ordem que favorece uns em detrimento de outros. A escuta é um elemento prático no processo político que precisa ser experimentado com urgência, sobretudo pelos sujeitos que detêm o privilégio da fala (TIBURI, 2018, p. 56).

Nascemos em territórios diferentes, com privilégios diferentes, e em muitos casos, com a falta deles. Singularizamo-nos em nossas identidades sexuais, raciais e de gênero. Somos construídas pelas relações com os contextos que nos rodeiam e pelos acessos que nos são oportunizados. Neste sentido, somos moldadas a partir das experiências e vivências que trilhamos ao longo da vida. E, por mais que algumas trajetórias pareçam semelhantes, as experiências são sempre únicas, por isso, também a necessidade de respeitá-las.

Audre Lorde nos instiga a pensar na necessidade de reconhecermos nossas diferenças e não mais vê-las como algo negativo. O problema seria quando as diferenças significam desigualdades. O não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, posto que experienciamos gênero de modos diferentes, leva à legitimação de um discurso excludente, pois não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo (RIBEIRO, 2017, p. 51).

Como pontua Djamila Ribeiro (2017) a partir da fala de Audre Lorde⁹, podemos afirmar que se os processos de ensino-aprendizagem de dança tiverem como objetivo o foco em reconhecer a diversidade e respeitar às especificidades das experiências de cada uma, a consequência será, inevitavelmente, uma ruptura da visão universal e hierárquica de ensinar-aprender dança, proporcionando um ambiente mais democrático e menos excludente em nossas experiências em dança.

Desafiar as visões tradicionais na teoria e na prática

Por uma só fresta entra toda a vida que o sol empresta (Alice Ruiz).

9 Audre Geraldine Lorde (1934-1992) era poeta, feminista negra caribenha e lésbica. Para saber mais ver: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/quem-foi-audre-lorde-e-o-que-ela-nos-ensina-sobre-autocuidado-feminino/>.

Fissurar, abrir frestas nas estruturas de poder tão cristalizadas e criar espaço para a existência de todas, todes e todos é urgente e necessário. Transgredir as visões tradicionais nas práticas pedagógicas de dança é abrir caminho para que novas possibilidades de fazer-mover-pensar-sentir-criar dança de modo mais democrático, transversal e menos excludente, seja de fato possível. Desde modo, para que haja transformação em nossos processos de ensinar-aprender dança, precisamos estar dispostas a problematizar o modo como as desenvolvemos na sala de aula.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade, ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (HOOKS, 2017, p. 273).

“Pensar a partir de novas premissas é necessário para desestabilizar verdades” (2017, p. 24), pontua Djamila Ribeiro. Portanto, se no fazer-ensinar-aprender dança estivermos atentas para as questões emergentes no mundo hoje, dificilmente ficaremos presas aos modelos tradicionais e arcaicos do passado. Nesse sentido, retomamos o que já foi apontado anteriormente em relação a práticas e aos modos de fazer dança, em suas mais diversas linguagens e técnicas, que desafiam as visões tradicionais e conservadoras de ensino de dança hoje. O que podemos observar nesses processos pedagógicos é um respeito e uma escuta à pluralidade de corpos e corpos, reconhecendo suas narrativas como forma de manifestação da singularidade de cada indivíduo, bem como as especificidades dos seus contextos.

Neste sentido, percebemos a partir das nossas experiências pedagógicas que práticas engajadas em processos de improvisação livre ou guiada, por exemplo, fomentam espaços de trocas, que em vez de serem conduzidas a partir de uma única voz de ordem e comando, se apresentam como um convite ao protagonismo das alunas a partir da percepção de si mesmas, do espaço e das potências do dançar e experimentar o movimento de forma coletiva e participativa.

Ao projetar as nossas salas de aula como espaço de possibilidades de mudança dos paradig-

mas impostos, encontramos importantes estratégias para repensarmos a própria dança enquanto campo de saber. Tencionar a pedagogia da dança a partir da pedagogia feminista também faz parte desse processo.

Considerações finais

Assim como a dança enquanto prática artística cênica, que ao longo dos séculos vem provocando rupturas, questionando paradigmas, e explorando novos modos de percepção e novas vias de análise em suas criações e concepções artísticas cênicas, o ensino de dança enquanto experiência educativa construída em sala de aula também precisa se atualizar e se engajar de forma efetiva em busca de uma transformação de suas visões e práticas pedagógicas. Neste artigo procuramos levantar questões acerca do ensino de dança que ainda se pauta em ideias conservadoras e tradicionais, assim como falar sobre a urgência e necessidade de refletirmos sobre essas práticas no sentido de propormos novos modos de atuar em sala de aula. Para isto, nos pautamos em pilares da pedagogia feminista como um possível caminho para se pensar o ensino de dança a partir das seis proposições elencadas por Webb, Allen, and Walker (2002).

Muito há o que ser feito, problematizado, construído e, principalmente, sonhado. Esperamos que as propostas aqui compartilhadas possam contribuir com as discussões contemporâneas que contemplam o fazer-ensinar-aprender dança, almejando transgredir e romper limites e fronteiras que confinam nossas práticas pedagógicas a tradições antiquadas e conservadoras. Um mundo de coletividade, de equidade, de oportunidade, de respeito e de pluralidade sonhado por tantas feministas é também o mundo que nós sonhamos para a pedagogia da dança.

Referências

ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Trad. Édna de Marco. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 1, p. 229-36, 2000.

BROWN, Julie. Theory or practice—what exactly is feminist pedagogy? In.: *The Journal of General Education*. Published By: *Penn State University Press*, v. 41, p. 51-63, 1992.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DRAGON, Donna. Creating Cultures of Teaching and Learning Conveying Dance and Somatic Education Pedagogy. In.: *Journal of Dance Education*, vol. 15, p. 25-32, 2015.

FORTIN, Sylvie. *Transformações de práticas de dança*. In.: *Lições de Dança*. Rio de Janeiro, Universidade Editora. 2003.

HANNA, Thomas. *Bodies in revolt: a primer in somatic thinking*. 2. ed. Novato, CA: Freeperson Press, 1985 [1970].

_____. What is somatics? Part I. In.: *Somatics - magazine journal of the bodily arts and sciences*, Novato, CA, v. 5, n. 4, primavera/verão, p. 4-8, 1986.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. *Erguer a voz. Pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. Alisando o nosso cabelo. In.: *Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba*, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

KERR-BERRY, Julie; CLEMENTE, Karen; RISNER, Doug. The Politics of Personal Pedagogy: Examining Teacher Identities. *Journal of Dance Education*. v. 8, n. 3, p. 94-99, 2008

LAGNOR, Carolina; LISBOA, Sousa. Da pedagogia feminista aos estudos de gênero: desdobramentos das teorizações feministas para a educação. In.: *ANAIIS da AMPED*, Curitiba 2016. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo18>. Acesso em: 1 jun. 2022.

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e*

ensaios da dança cênica ocidental. PÓS: *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 308–331, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/20375>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LAKES, Robin. The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*. v. 5, n. 106, p. 3-20, 2005.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. *Contato Improvisação (Contact improvisation) um diálogo em dança*. Movimento, Porto Alegre, v. 11, p. 89-110, 2005.

RIBEIRO, Djamil. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.

RUIZ, Alice. *Nuvem Feliz*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

SHAPIRO, Sherry (ed). *Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998.

SILVA, Márcia Alves; GODINHO, Eliane. *A construção de uma pedagogia feminista latino-americana na perspectiva da educação popular*. In.: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11º e 13º Congresso Mundo de Mulheres*, Florianópolis, Anais Eletrônicos, p. 1-12, 2017.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

WEBB, Lynne M. et al. Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles. (The Scholarship of Teaching and Learning). *Academic exchange quarterly*. v. 6, n. 67, 2002.

Recebido: 10/06/2022

Aceito: 11/07/2022

Aprovado para publicação: 23/08/2022.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.