



COMPOSIÇÕES ENTRE DANÇAS CIRCULARES E PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS: POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

COMPOSITIONS BETWEEN CIRCLE DANCES AND CONTEMPLATIVE PRACTICES: TOWARDS AN AESTHETICS OF EXISTENCE IN EDUCATION

COMPOSICIONES ENTRE DANZAS CIRCULARES Y PRÁCTICAS CONTEMPLATIVAS: HACIA UNA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA EN LA EDUCACIÓN

Potyra Curione Menezes • Flávio Soares Alves

Resumo

Neste artigo, propomos uma discussão teórico-filosófica acerca do encontro das Danças Circulares com as Práticas Contemplativas no contexto escolar, inspirados na pesquisa de doutorado em andamento da primeira autora deste texto. Para tanto, utilizamos o formato de texto ensaístico a fim de evidenciar saberes que convocam o corpo e as relações para a composição do exercício educativo enquanto uma Estética da Existência. Tais saberes apontam para um exercício pedagógico que se faz e se refaz na experiência e, é a partir destes saberes que os/as professores(as) da Educação básica que trabalham com as Danças Circulares abrem condições interessantes para convocar o corpo e as relações para a composição do exercício educativo. É neste movimento que se instala a atitude de resistência e esquivas às influências neoliberais na Educação.

Palavras-chave: Danças Circulares; Práticas Contemplativas; Educação; Neoliberalismo; Estética da Existência.

Abstract

In this article, we propose a theoretical-philosophical discussion regarding the intersection of Circle Dances and Contemplative Practices within the school context, drawing inspiration from the first author's ongoing doctoral research. To this end, we employ an essayistic format to highlight forms of knowledge that engage the body and interpersonal relationships in shaping the educational process as an "Aesthetics of Existence." Such knowledge points toward a pedagogical practice that is constantly formed and re-formed through experience. Based on this knowledge, the teachers who work with Circle Dances create compelling opportunities to bring the body and relationships into the composition of the educational experience. It is within this movement that an attitude of resistance and evasion regarding neoliberal influences in Education emerges.

Keywords: Circle Dances; Contemplative Practices; Education; Neoliberalism; Aesthetics of Existence.

Resumen

En este artículo, proponemos una discusión teórico-filosófica sobre la intersección entre las Danzas Circulares y las Práticas Contemplativas en el contexto escolar, inspirándonos en la investigación doctoral en curso del primer autor. Para ello, empleamos un formato de ensayo con el fin de destacar formas de conocimiento que involucran el cuerpo y las relaciones interpersonales en la configuración del proceso educativo como una "Estética de la Existencia". Tales saberes apuntan hacia una práctica pedagógica que se forma y reforma constantemente a través de la experiencia. A partir de estos conocimientos, los docentes de Educación básica que trabajan con Danzas Circulares crean oportunidades significativas para integrar el cuerpo y las relaciones en la composición de la experiencia educativa. Es en este movimiento donde surge una actitud de resistencia y evasión frente a las influencias neoliberales en la Educación.

Palabras clave: Danzas Circulares; Prácticas Contemplativas; Educación; Neoliberalism; Estética de la Existencia.





INTRODUÇÃO

O universo educacional atual tem sido influenciado cada vez mais pela lógica neoliberal, que tende a objetificar e mercadorizar não só o processo formativo, como também a prática pedagógica nos diferentes níveis de ensino (básico e superior). Não faltam indícios, na atualidade, dessas influências neoliberais na Educação formal. Da LDB aos PCN's, da implementação da BNCC à nova proposta do Novo Ensino Médio, há aproximações incontestes com a lógica neoliberal.

Segundo Muños (2022), a expressão de tais influências se faz através de um conjunto de estratégias e táticas – isto é, um conjunto de tecnologias biopolíticas, como diria Foucault (2008) – que atinge diretamente os corpos no interior do campo escolar, cerceando-os, moldando-os e controlando-os como convém dentro da política de mercado educacional atual. Ainda conforme Muños (2022), a imposição dessa racionalidade biopolítica opera, por sua vez, sobre as diretrizes educacionais nacionais, adequando-as dentro de uma tendência mundial, de cunho neoliberal, que busca normatizar e mercadorizar o campo da Educação, baseando o trabalho educativo na aquisição de competências e habilidades.

De acordo com Gadelha (2009), essas tecnologias biopolíticas são produzidas de maneira cada vez mais alinhada com a lógica neoliberal, a qual se traduz em “um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade” (Gadelha, 2009, p. 177). Desta maneira, as identidades contemporâneas são impregnadas, por essas tecnologias biopolíticas, de uma certa “normatividade econômico-empresarial” (Gadelha, p. 158) que transforma

[...] o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (Gadelha, 2009, p. 178).

A grande problemática que essa lógica normatizante e mercadorizante traz, segundo Libâneo (2016) e Libâneo e Silva (2020), é que não leva em conta de fato os processos e as singularidades, exaltando a importância dos resultados, o que causa “uma falsa impressão para os(as) alunos(as) de que eles(as) detêm a capacidade de auto-gestacionar seus próprios modos de ser e existir no mundo” (Alves *et al.*, 2024, p. 7).

Com isso, perde-se de vista as intensidades da experiência educativa e se valoriza excessivamente a função normativa e utilitarista da Educação em detrimento de sua função criativa e transformadora. É justamente por isso que é necessária uma visão crítica das políticas educacionais, para



evitar que a Educação seja capturada pela armadilha do discurso do neoliberalismo - o qual transforma os alunos não só em potenciais consumidores, mas também em “empresas” em potenciais - e desvirtuada pela visão utilitarista das disciplinas escolares (Lenoir, 2016 *apud* Libâneo, 2016).

Na contramão destas influências neoliberais na Educação, especialmente no que se refere à Educação básica, em busca por processos educativos que nos conectem a um exercício formativo em que a corporeidade se faça mais presente, colocamos em cena as Danças Circulares (DC), uma prática expressiva de dança feita coletivamente em roda.

Dessa maneira, nos avizinhamos aqui também dos estudos das Práticas Contemplativas (PC), uma vez que percebemos o potencial das DC enquanto uma PC. De acordo com Shapiro, Brown e Astin (2011), o campo de estudos das PC busca traçar relações entre o trabalho da contemplação e o exercício pedagógico. E um aspecto particularmente potente no contexto das PC é que chamam a atenção para os modos de ser e existir daqueles que as praticam (Plá, 2017; Oliveira, 2014; Ergas 2019).

Nesta perspectiva, é importante destacar que as PC, além de não apontarem simplesmente para atividades físicas, mas para um conjunto de exercícios de si que gera engajamento, interação e intensificação das relações individuais e coletivas, também revelam um campo diverso de saberes ao promoverem alianças teóricas, conceituais e metodológicas com diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais destacam-se a filosofia oriental e as filosofias pós-estruturalistas. Destas últimas, destaca-se os estudos foucaultianos, particularmente o contexto da estilística da existência. E é desse contexto que vamos buscar elos interessantes a partir das PC, em específico, das DC, para pensar os efeitos destas práticas na transformação e na elaboração ética, estética e existencial dos sujeitos que as praticam.

Falar sobre a estilística da existência/cuidados de si (Foucault, 2004b) é falar sobre um sujeito ético, íntegro, que busca a elabor(ação) de si mesmo e de modos de viver a partir de verdades e saberes plurais, não universais, vivenciados na experiência de si mesmo. É conceber a possibilidade da constituição do sujeito para ele próprio, em primeiro lugar, e não para julgamento e aprovação alheia. É permitir que o “errar”, tanto no sentido do equivocar-se como da errância, seja um dispositivo para a autopercepção e a transformação, não para a punição e o controle.

Ao destacar o interesse pelas DC em consonância com as PC na Educação, demos atenção particular para o contexto da Educação básica. E para justificar essa escolha delimitativa, vale ressaltar que a Educação básica acompanha um momento do desenvolvimento humano bastante intenso, que atravessa, de ponta a ponta, o período da infância, da adolescência e início da fase adulta. De acordo com



a BNCC, é nesse percurso que se estende ao longo da Educação básica que os alunos vão ampliando suas compreensões de si mesmos e do mundo e vivenciam experiências que vão lapidando seus modos de ser e estar no mundo.

Nesse domínio de composição analítica que gera, ao mesmo tempo, introspecção e interação, isto é, exercício de si sobre si mesmo e engajamento social, temos como objetivo central pensar em estratégias de esquivas e resistência aos perigos da mercadorização do ensino e da formação, no âmbito da atuação de professores(as) na Educação básica, tecidas na composição entre as DC e o contexto das PC.

Sendo assim, o que propomos neste texto ensaístico é uma discussão teórico-filosófica acerca do encontro das DC com as PC, para evidenciar aqueles saberes que convocam o corpo e as relações para a composição do exercício educativo enquanto uma Estética da Existência (Foucault, 2004b), a fim de problematizar esse encontro na tensão com as influências neoliberais na Educação. Para tanto, produzimos um cruzamento de leituras acerca de estudos já realizados sobre DC no contexto escolar, como veremos um pouco mais adiante.

DANÇAS CIRCULARES E PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS

A DC é uma prática de dança realizada em roda, em que um(a) responsável por conduzir um determinado grupo, o/a focalizador(a), propõe danças que podem ser tradicionais dos povos ou coreografadas mais recentemente. Contudo, muito mais do que ensinar passos de danças, o/a focalizador(a) é quem “acende” a faísca inicial de uma proposta elaborada por ele/ela, mas que irá sendo tecida pela composição de todos os corpos presentes, pelas mãos que se unem e se reconhecem em um propósito comum de ação coletiva e ao mesmo tempo de encontro com um propósito singular, que diz respeito à busca de cada sujeito. As músicas podem ser de ritmos e estilos diversos, nacionais ou internacionais, calmas ou agitadas, de cunho religioso ou não. Trata-se de uma atividade que resgata, de certa forma, uma prática ancestral realizada por muitos povos e que sucumbiu à modernidade em sua grande maioria.

Esse resgate, tem seu início na década de 1970, quando Bernhard Wosien, um bailarino alemão, em sua trajetória no magistério, encantou-se com as Danças dos Povos que eram dançadas em roda, e, assim, iniciou uma jornada em busca de “coletar” danças de povos, especialmente do leste Europeu (Wosien, 2000). Contudo, esse movimento das Danças Circulares Sagradas, como passou a ser





conhecido na contemporaneidade, teve sua efetivação quando Wosien é convidado a levar as DC para a comunidade de Findhorn na Escócia (Ramos, 1996). Dessa forma, essa prática passou a ser incorporada pela comunidade e difundida pelo mundo por pessoas que foram visitar ou passar por um tempo de experiência por lá e acabaram levando-a para seus países.

No Brasil, as DC foram e continuam sendo muito difundidas. Através do site (dancacircular.com.br), é possível ter acesso a focalizadores(as) de diversas regiões brasileiras. É notório a presença das DC em várias áreas. Encontramos trabalhos de pesquisa, desde Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) até teses de doutorado, bem como artigos científicos em áreas diversas como Psicologia, Saúde, Educação Física, Educação entre outras, como podemos observar nos sites de busca (Google acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da Capes).

Na área da saúde, as DC ganharam bastante visibilidade ao serem incluídas como parte das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) a partir de 2017, o que fortalece o seu reconhecimento enquanto uma prática terapêutica.

As práticas integrativas e complementares (PICs) em saúde são fundamentadas como abordagem integral e dinâmica do processo saúde/doença e buscam estimular mecanismos naturais para promover, recuperar, manter a saúde e prevenir agravos, utilizando-se terapêuticas seguras, eficazes e de baixo custo, podendo ser utilizadas em nível individual e coletivo. [...] A inclusão dessas práticas no SUS favorece a possibilidade de pensar a saúde de outras maneiras, de modo que o cuidado seja pautado no processo vital, a partir do olhar para a saúde e não para a doença(2), estando em consonância com a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)(3) ([Silva et al., 2022, p. 2](#)).

No que se refere especificamente às DC, foram alocadas no glossário temático das PICS como: “Prática expressiva corporal que utiliza a dança de roda, o canto e o ritmo para promover a integração humana, o auxílio mútuo e a igualdade visando ao bem-estar físico, mental, emocional e social” (Ministério da Saúde, 2018).

No que se refere à Educação, muitas pesquisas versam sobre Formação de Professores, mas algumas já trazem o universo das DC na escola de Educação básica, sobre as quais abordaremos mais adiante.

Entretanto, primeiramente, com o intuito de promover uma articulação entre as DC e as PC, destacaremos os achados da pesquisa de mestrado de Menezes (2022). Em linhas gerais, o que se percebeu, é que o cultivo das DC gera um campo de intensificação da experiência da dança que afeta as pessoas tanto em nível subjetivo quanto coletivo e oportuniza a mobilização de encontros (consigo, com o espaço e com o outro). E a mobilização destes encontros é tão intensa que acaba afetando amplamente



os processos de subjetivação daqueles que com ela se envolvem, particularmente, no caso da referida pesquisa, aqueles que focalizam esta prática da dança, ou seja, os(as) focalizadores(as).

[...] o que interessa, nesta pesquisa, do termo form(ação) são seus entrelaçamentos com os processos de subjetivação que dão visibilidade a um movimento compositivo da existência, o qual orienta nossa atenção para as práticas – as “(ações)” entendidas como singularidades – que vazam da fôrma, colocando-nos como artistas de nosso próprio viver, ou seja, como agentes da lapidação de nossa própria existência (Menezes, 2022, p. 33).

Ainda nessa pesquisa, observamos uma intrínseca relação entre processos de subjetivação e de formação dos indivíduos, o que nos leva a pensar sobre a importância de se considerar os saberes que emergem da prática das DC, bem como de tantas outras possibilidades de práticas, no contexto educacional, as quais podem ser dispositivos para os sujeitos (professores(as) e estudantes) que se afetam ao praticá-las e o quanto isso pode ser interessante para o exercício educativo e os processos formativos desses sujeitos.

Nesta perspectiva de olhares múltiplos de cada focalizador(a) na relação de si mesmo com as DCS, é que entendemos o protagonismo de cada um em seus os processos de subjetivação e de form(ação) a partir daquilo que os/as afetam e que, portanto, lhes fazem sentido (Menezes, 2022, p. 81).

Estamos nos referindo a uma atividade que não é meramente física, mas que mobiliza o indivíduo como um todo, físico-mental-emocional-espiritualmente, que se dá através de um fazer coletivo. De forma que, além de promover o encontro do sujeito com os outros, possibilita sua relação com o meio e consigo mesmo. E é entre as relações coletivo-individuais que cada integrante da roda tem a oportunidade de experienciar um estado de presença e permitir-se ser afetado por essa prática em vários aspectos: pela música, os movimentos, o toque, os encontros, as sensações, enfim, por tudo o que permeia as DC. Nesse contexto, as DC são entendidas como meditação em movimento, ou seja, uma prática que, ao fomentar o estado de presença, possibilita a seus praticantes conexão profunda consigo mesmo (Wosien, 2000).

Assim sendo, é justamente a partir desse caráter meditativo e ao mesmo tempo interativo das DC que nos avizinhamos dos estudos contemplativos. Este campo de estudos, propõe o cultivo de práticas que consistem em “estar presente à própria experiência” (Ergas, 2019, p. 256, tradução nossa) e que se constituem como exercícios de si sobre si mesmo.

De acordo com *The Center for Contemplative Mind in Society* (CMind), “uma instituição que surgiu na década de 1990 e que teve o papel mais influente no surgimento, implementação e desenvolvimento do movimento contemplativo na educação nos EUA” (Souza, 2020, p. 23):



As Práticas Contemplativas são práticas radicais e transformadoras, desenvolvendo capacidades de concentração profunda e aquietando a mente em meio à ação e à distração que preenchem a vida cotidiana. Este estado de centramento calmo é uma ajuda para a exploração do sentido, do propósito e de valores (CMind, (s.d.) - Tradução nossa).

Elas vêm de tradições no mundo todo. Exemplos de Práticas Contemplativas incluem várias formas de movimento e dança, ritual, meditação e pensamento focado, momentos na natureza, escrita reflexiva, escuta profunda, diálogo, contação de histórias e artes (CMind, (s.d.) - Tradução nossa).

Cabe observar que o paradigma das PC é relativamente novo dentro do contexto da Educação superior no mundo ocidental. Se inicia nos EUA na década de 1970 e, posteriormente, com a criação do CMind na década de 1990, se fortalece com o desenvolvimento da investigação científica no que se refere ao *mindfulness*, que se mostrou frutífera tanto na área da saúde como da Educação (Oliveira; Antunes, 2014).

Apesar de relativamente nova, principalmente no Brasil, a Abordagem Contemplativa tem sido discutida e incorporada no meio acadêmico em várias partes do mundo, especialmente nos EUA. A saber, há alguns centros de estudos voltados para as PC nos EUA, na Europa, na Oceania, na Ásia, bem como há publicações científicas, inclusive no Brasil.

Segundo Roth (2006), pioneiro dos Estudos Contemplativos na área acadêmica, entende-se como PC,

[...] formas que os seres humanos, em diferentes culturas e tempos, encontraram para concentrar, expandir e aprofundar a atenção consciente enquanto um portal para cultivar seu pleno potencial e levar a vida de forma mais significativa e satisfatória (Roth, 2006, p. 1788, tradução nossa).

Ainda nas palavras do autor supracitado, no que se refere às possibilidades de PC, ele nos diz:

Enquanto vários métodos para atingir estados contemplativos de consciência podem ser encontrados em práticas religiosas como cânticos, orações, rituais e meditação, tais estados também podem ser encontrados em uma ampla variedade de práticas não religiosas, como música, dança, drama, poesia e prosa, pintura, escultura e até observação atenta do mundo natural (Roth, p. 1789, tradução nossa).

Quando se fala em PC é importante destacar que essa expressão se refere a um amplo espectro de práticas dos mais diferentes contextos e culturas. Tais práticas podem ser visualizadas na árvore de PC desenvolvida pela organização internacional “CMind”, que pode ser acessada pelo *link* a seguir: <https://www.contemplativemind.org/practices/tree>. São extensas as ramificações dessa árvore: há as que derivam da quietude, outras do ritual, outras do movimento, outras são conhecidas como



relacionais, outras são chamadas de atuantes, outras são denominadas criativas, outras são consideradas geradoras, como bem podemos observar algumas na citação acima.

Nesta perspectiva, vale destacar que as PC escapam à lógica da objetificação, ou seja, fica difícil definir *à priori* quais práticas poderiam ser alocadas como PC, pois essa dimensão contemplativa só se avizinha na experiência, como movimento de composição da existência, e, sendo assim, elas podem sempre ser outras, a depender da relação que se estabelece com determinada prática. Por isso, entendemos que sempre haverá novos galhos e ramificações a serem acrescentadas à referida árvore, uma vez que, o que determina o caráter contemplativo de uma prática é a maneira como cada um se implica com ela, como seu estado de presença é mobilizado ao realizá-la e como os desdobramentos a partir dela interferem na sua relação com o mundo (Barbezat; Bush, 2013).

Portanto, o que conecta essas diferentes práticas é o fato delas proporcionarem, para quem as pratica, introspecção e interação. Neste sentido, para que uma prática se aproxime dos estudos contemplativos ela precisa proporcionar uma dinâmica de alteração da consciência capaz de gerar introspecção da atenção daquele que a pratica, mas sem que o indivíduo perca a conexão com mundo externo, uma vez que ele só se reconhece na relação com esse mundo (Roth, 2006; Shapiro; Brown; Astin, 2011).

Essa conexão com o mundo externo é importantíssima para completar o movimento das PC. Se não há conexão com o mundo não acessamos os domínios contemplativos, mas sim a dinâmica da percepção autocentrada que afirma as dimensões identitárias do “Eu” na relação de oposição com o mundo.

A questão é que esse acesso aos domínios contemplativos não se dá de forma gratuita, exige disposição e entrega. Isso acontece porque a contemplação não é uma ação apenas do intelecto humano, algo que se ensina e se aprende simplesmente, haja vista que implica a vida plenamente. E se a vida está implicada, há algo de visceral nos estados contemplativos, isso significa dizer que o corpo também está plenamente presente na contemplação e, portanto, também na produção de sentido.

É nesta direção, em que o sujeito se vê implicado e afetado por uma determinada prática, de maneira que lhe propicie uma trajetória de vida mais significativa e transformadora, que vislumbramos a prática das DC na escola como uma possibilidade potente, entre tantas outras, no processo de subjetivação-formação dos/das estudantes.



POR UMA ESTILÍSTICA DA EXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

De acordo com Foucault (2004b), o modo como percebemos a vida na atualidade é herança direta da visão moral cristã, segundo a qual a contemplação ainda se constitui como finalidade última na qualificação e no aprimoramento da vida, mas desde que siga as regras da binarização da vida que define a relação de distinção entre o falso e o verdadeiro, o certo e o errado, o caminho da salvação e o da condenação. Neste sentido, falar de contemplação à luz da tradição cristã, significa falar de uma vida delimitada, de ponta a ponta, por condicionamentos morais.

É comum pensarmos nossas relações com o mundo dentro desta lógica binária e dicotômica que distingue o "Eu" do mundo, de maneira que a busca por estados contemplativos pode parecer uma promessa vaga e sem sentido. Foi justamente por isso que Foucault, em seus estudos sobre a Estética da Existência, foi buscar na antiguidade clássica uma outra forma de pensar a vida, diferente daquela talhada por séculos de restrição da atitude contemplativa.

No entanto, muito antes do cristianismo, o homem da antiguidade clássica já se via ligado a esse princípio binarizante de organização da vida. À luz do aforismo "conhece-te a ti mesmo", o homem já era direcionado a um certo modo de organização da vida, onde era preciso dominar um conhecimento devido de si, sem o qual o homem não agia sob os termos da moral vigente. No entanto, nem tudo, na antiguidade clássica se resumia ao princípio do "conhece-te a ti mesmo". Junto a ele, outro princípio de ação também precisava ser mobilizado para funcionar como motor de partida de todas as realizações humanas: o princípio do "cuidado de si mesmo".

Segundo Gros (2008), em diálogo com Foucault, diferentemente da era cristã, na antiguidade clássica, o sujeito é um eu ético, que se constrói, transformável, que se dá regras de existência e conduta, não um sujeito ideal de conhecimento. É um sujeito da concentração, do retorno de si mesmo, de uma presença para si, atento às suas capacidades. E isso não quer dizer um sujeito egoísta, pelo contrário, para Foucault o "cuidado de si mesmo" se exerce num quadro comunitário e institucional.

Nessa direção, trazemos o conceito de Tecnologias de si desenvolvido por Foucault (2004b), para estabelecermos relações entre as PC e o que Foucault vai chamar de Estética da Existência. De acordo com este conceito, o indivíduo volta a sua atenção às práticas que lapidam sua existência, onde pulsa o princípio do "cuidado de si mesmo", princípio esse que não se volta apenas para si mesmo, mas que estabelece uma relação ética do sujeito com o meio e com o outro, uma vez que ele não se perde de si mesmo.



Desta maneira, o campo de Estudos Contemplativos se ocupa das ações que o indivíduo imprime para si mesmo para um cultivo maior de seu potencial e, com isso, poder viver uma vida com mais sentido e satisfação. Assim, em confluência com o conceito de Estética da Existência em Foucault, trata-se da elaboração de modos de vida, de existência, através da arte de viver e não a elaboração de um sistema de conhecimento a partir de um discurso racional (Foucault, 2004b; Gros, 2008).

Nesta sociedade moderna, há uma busca incessante pela objetivação do sujeito, ou seja, a constituição do sujeito como objeto, sob controle de um outro, um “sábio. E o que nos aprisiona é a busca em si de uma identidade que nos classifica e coloca em um dispositivo de obediência, a dependência de uma verdade singular que só existe na promessa do outro (Gros, 2008). Portanto, o que interessa para Foucault (2004a) é estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: o que leva o sujeito a se observar, analisar, decifrar e se reconhecer, e como o sujeito faz, da experiência de si mesmo, um jogo de verdade. E, assim, colocar em cheque o que é dado como verdade universal, como conhecimento canônico.

É neste sentido que situamos as DC no contexto escolar, enquanto uma PC, como uma possibilidade de abrir espaço e tempo para que os/as alunos(as) possam experienciar uma prática coletiva que os/as proporcione um estado de presença e que, assim, os/as instigue às relações com o outro, com o meio e consigo mesmo(a). São práticas como essa que mobilizam sua corporeidade e promovem saberes outros daqueles pré-estabelecidos pela instituição escola, saberes como: a escuta, o afeto, o respeito, o acolhimento da diferença, o lidar com as dificuldades, a desconstrução do foco no erro, o olhar mais amoroso e empático para si e para o outro, a habilidade da pausa, do silenciamento, entre outros. Enfim, são tantos saberes que podem emergir de experiências como essa, e que podem oportunizar aos/às educandos(as) um processo subjetivo-formativo mais íntegro, em que os sujeitos se deparem com sensações e situações que os instigam a ser, pensar e agir à sua maneira, e assim buscar a compreensão de si mesmo, de seus gostos, aptidões etc.

É nesse caminho, por uma Educação mais respeitosa e cuidadosa com os processos subjetivo-formativos de cada um, que propomos a discussão, a seguir, acerca das DC na contramão das influências neoliberais na escola.



AS DANÇAS CIRCULARES NA CONTRAMÃO DAS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA ESCOLA

Em uma perspectiva mais relacional do sujeito com o meio, com o outro, consigo mesmo e com os saberes a partir da experiência vivida, vislumbramos as DC enquanto uma prática potente no processo formativo na Educação básica, uma vez que afeta os envolvidos tanto em nível coletivo como subjetivo, mobilizando, portanto, os processos de subjetivação-formação de cada um.

Sendo assim, para dialogarmos um pouco tanto sobre as influências neoliberais na Educação como sobre os efeitos da prática das DC na escola e no enfrentamento às influências neoliberais na Educação, achamos relevante trazermos alguns estudos anteriores à pesquisa em andamento já mencionada, uma vez que apresentam pistas interessantes nessas direções. Como mencionamos anteriormente, constatamos em nossas buscas que, apesar de termos várias pesquisas que abordam as DC na área da Educação, há poucas que se debruçam sobre a experiência das DC no contexto da Educação básica. Desta forma, a seguir, abordaremos as que reunimos de 2017 a 2024.

O artigo intitulado “Danças Circulares Sagradas: Uma Vivência na Educação Infantil” e publicado na revista científica Luminar em 2017 versa sobre um relato de experiência a partir de uma pesquisa em que foi proposta a prática das DC com crianças de 5 anos do Infantil V, em uma escola particular de Educação Infantil na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, apresentada como Trabalho de conclusão de especialização em psicologia aplicada à educação, pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

A referida pesquisa teve como objetivo “conhecer as interpretações e significados das crianças sobre as suas experiências com as Danças Circulares Sagradas e identificar as possíveis contribuições das danças na educação para o ser integral” (Lima, 2017, p. 24).

Dentre os relatos apresentados no estudo, houve algumas passagens nas quais pudemos perceber indícios de influências neoliberais na Educação. A primeira traz uma reflexão da professora-pesquisadora sobre a questão do tempo como um limitador da ação docente com os alunos.

[...] o fator tempo impôs o seu peso em diversos aspectos. Por conta do calendário escolar a ideia inicial de realizar quinze encontros resultou em apenas dez. O tempo de meia hora, conseguido para encaixar as danças entre as atividades das crianças e a realização de suas tarefas, também dificultou, pois em alguns momentos precisávamos nos alongar mais nas danças, nas ricas conversas que surgiam, na mediação dos conflitos acarretando, até mesmo, no fato de que os desenhos que seriam ferramentas para avaliação, tornaram-se apenas gatilhos para iniciar a roda de conversas, uma vez que raros foram os momentos em que houve tempo para fazê-los (Lima, 2017, p. 37).



A questão tempo é uma variável extremamente relevante no que se refere ao trabalho pedagógico e ao processo educacional como um todo. Em nossa análise, essa falta de tempo para a realização de atividades e conduções pedagógicas que o/a educador(a) entende ser importante para um processo educativo mais potente para a constituição ética e íntegra do/da educando(a), é uma estratégia muito potente do neoliberalismo, não só para a Educação, mas para o controle da sociedade como um todo (Dardot; Laval, 2016; Han, 2015). Em função da métrica generalista do sistema educacional, que dita o andamento do “ensino-aprendizagem”, o aluno não tem tempo o suficiente nem para a experimentação, quiçá para a apreensão e digestão daquilo que possa mobilizá-lo a partir da experiência.

Desta forma, o trabalho pedagógico acaba sendo direcionado de forma homogeneizante, não levando em conta as singularidades dos/das estudantes em função de uma lógica de mercado produtivista e empresarial. Segundo Gallo (2008, p. 259), no que se refere ao modo como a instituição Educação atua frente ao processo formativo, estamos diante de um “processo de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução”.

Os processos subjetivo-formativo de cada sujeito, vislumbrados à luz da filosofia da diferença, não podem ser realizados por linearidade em um mesmo tempo cronológico para todos, mas sim a partir de um tempo aiônico, que segundo Deleuze seria o tempo do sentido (Deleuze, 2007; Monegalha, 2018), ou seja, que imprime um fluxo de vida, um tempo sagrado em que o sentido das experiências e das coisas são únicos, de cada um.

Segundo Bondía (2002), os saberes que nos atravessam por meio da experiência estão em movimento constante na troca e na interação com os outros. Dessa forma, vivenciar na prática essa proposta formativa mais dinâmica, que dê espaço para o sujeito experimentar, sentir, observar, perceber-se e construir saberes, é laborioso, não é tarefa fácil justamente pela dificuldade de se encarar a incompletude do ser quando este se abre aos saberes da experiência. Exige de fato rupturas, mudanças estruturais, de paradigmas, ações e percepções outras que demandam muitas transformações em cada pessoa envolvida neste processo, e isso leva tempo! Implica em pensar o exercício educativo como obra de arte, isto é, como exercício de lapidação e elaboração ética e estética de si, que não se faz sem corpo e sem o acionamento da dinâmica relacional que implica esse corpo existencialmente.

Em uma segunda passagem, a professora-pesquisadora, mais uma vez, percebe-se em conflito no que se refere ao encaminhamento de suas ações pedagógicas, mas desta vez, em relação ao foco à produtividade.





Percebi o quanto eu estava imersa no modelo de educação com base em produtividade. Quando focada em obter resultados para a produção deste trabalho, deixei passar despercebido algumas situações, tais como trazer os conflitos para serem trabalhados e resolvidos no grupo e não apenas decidindo sozinha o que fazer. Vi-me frente aos meus próprios erros, exercitando a flexibilidade e revendo meus conceitos (Lima, 2017, p. 37-38).

Essa percepção da professora-pesquisadora nos traz mais alguns elementos que demonstram as influências neoliberais na Educação. O paradigma da produtividade, dos resultados, que fortalece o sistema empresarial capitalista-neoliberal (Freitas, 2012; Frigotto, 2015), acaba arrefecendo a potência da experiência e, por consequência, das descobertas e da construção dos saberes advindos da própria experiência. Trata-se de mais uma artimanha do neoliberalismo na Educação, que por sua vez está intimamente ligada à questão do tempo. Ora, se estamos sendo o tempo todo avaliados e incitados a produzir, não temos o tempo do ócio (Han, 2015) tão necessário para vivenciarmos e degustarmos as experiências vividas, e, assim, percorrermos as trilhas dos saberes que nos acossam.

Na próxima passagem, encontramos indícios sobre os efeitos da prática das DC sobre as crianças que as vivenciaram por alguns meses.

Eis que, pela vivência exposta, as Danças Circulares Sagradas se mostraram como uma potente ferramenta, mas não um fim em si mesma. Como fio condutor, foi amarrando as pontas do afeto e do conhecimento. Pela curiosidade, diminuiu a distância entre Rússia e Brasil, trouxe a identidade dos deuses e deusas, fazendo com que cada um reconhecesse o seu poder, numa grande volta ao mundo sem deixar de meditar. Por fim, presenciar a forma como as crianças foram se desenvolvendo no grupo, a integração, o fortalecimento do respeito, cooperação, inclusão e a forma como foram relacionando a dança às temáticas trabalhadas em sala de aula, corroborou para a ideia de que é possível pensar e viver novas formas de aprender e as Danças Circulares Sagradas podem ser um caminho (Lima, 2017, p. 37-38).

Nessa narrativa, percebemos que esses efeitos se revelam não simplesmente pelo ato de dançar em si, mas, para além disso, por todos os desdobramentos e saberes que possam emergir dessa prática coletiva: desde a afetividade, a interação, a inclusão, o respeito, a cooperação até a curiosidade em conhecer sobre diversos assuntos a serem explorados. E tudo isso se reverbera em outros momentos e contextos para além daquele da prática em si.

É interessante ressaltar que a experiência com as DC na escola tem, ao mesmo tempo, uma ação de implicação sobre o coletivo e sobre o indivíduo, uma vez que mobiliza a subjetividade dos envolvidos nas relações, visando promoções comunitárias e não individualista-competitivas. Estamos aqui diante de um pequeno exemplo que nos mostra que é possível a exploração de propostas pedagógicas que possam propiciar um ambiente educacional mais aberto aos processos subjetivo-formativos dos/das



alunos(as), que acabam despontando como uma ação de resistência às influências neoliberais na Educação.

Um segundo estudo, intitulado “Afectos e Matemáticas: intervenções cartográficas para pensar as potencialidades das Danças Circulares no quinto ano do ensino fundamental”, trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional em Educação com uma turma do quinto ano do ensino fundamental numa escola pública municipal, localizada no município de Aceguá (RS), realizada por uma pedagoga pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão - RS, em 2023.

O objetivo principal foi “fazer das Danças Circulares um dispositivo pedagógico de aprendizagens matemáticas outras” (Cruz, 2023, p. 14), com a finalidade de, a partir de oficinas que propunham a prática das DC em aproximações com a matemática, “experienciar possibilidades de criação na docência e que pretenderam inventar vivências matemáticas, originadas em movimentações de complexidades e sentidos capazes de envolver educador, aprendizes e conhecimento” (Cruz, 2003, p. 13), e, assim, experimentar novas produções de conhecimento matemático.

Desta pesquisa, nos saltaram aos olhos narrativas que vão ao encontro, além das discussões sobre as influências neoliberais na escola, também do paradigma das PC na Educação.

Primeiramente, deparamo-nos com a implicação da professora-pesquisadora ao relatar sobre o seu encontro com as DC por meio de um curso de extensão que participou na UNIPAMPA em Bagé, intitulado Projeto de Extensão Pampa Circular - Danças Circulares no Pampa.

Movida pela curiosidade, me coloquei diante desse desafio de participar das Rodas de Danças, pois sentia a necessidade de ocupar meu tempo com algo capaz de acrescentar novas experiências e conhecimentos, principalmente como educadora. No primeiro momento, pensei em utilizar a Dança Circular como mais uma ferramenta pedagógica para explorar a capacidade emocional com as crianças que atendo na Educação básica. Chegando lá, fui surpreendida por algo bem mais intenso, capaz de promover encontros potentes com os outros e, principalmente, comigo mesma. Senti-me mexida pelas danças circulares e pelo convívio no grupo que me propiciou experimentar a criação de corpos que se movem e se deslocam de percepções endurecidas que limitam a vida (Cruz, 2023, p. 20).

Nesse relato, percebemos um movimento paradoxal/transformador na trajetória formativa da professora-pesquisadora, uma vez que sua busca inicial pelas DC tinha um propósito, de certa forma, utilitarista mas, posteriormente, ao vivenciar essa prática e sentir-se afetada por ela, passou a enxergá-la como algo muito mais potente no desenvolvimento da corporeidade e no processo subjetivo-formativo de seus/suas estudantes.



Entretanto, nos questionamos em que medida os processos educativos, no âmbito da Educação básica, dão passagem para o corpo? Será que damos vez e voz para a pista da corporeidade na mobilização da atuação pedagógica? Encontramos pistas para dialogar com essas questões ao longo da Educação básica quando operamos uma leitura heterogênea e transversal acerca da BNCC. Quando, por exemplo, na Educação Infantil, se dá ênfase para os “campos de experiência concreta” (Brasil, 2018, p. 40-42), parece haver um compromisso, ainda que velado e não plenamente reconhecido, com um saber corpóreo e tácito que se faz e se refaz nas relações da criança consigo mesma, com o outro e com o espaço que a cerca.

O corpo tem uma certa centralidade na mobilização deste campo de experiências concretas abordado pela BNCC. É por meio dele que a criança se expressa, dando livre vazão à sua capacidade linguística. Ao sabor dos saberes da experiência que advém deste corpo que se expressa e dança no âmbito da Educação Infantil, a verdade deste sujeito, em processo formativo, não está, senão no corpo e nas relações nas quais se envolve, o que aproxima o exercício da aprendizagem, no contexto da infância, ao fazer artístico. Será que não poderíamos estender essa mesma disposição plenamente corporal, lúdica e experiencial, tão presente na Educação Infantil, para o percurso de toda a Educação básica? Não estaria nesta extensão uma possibilidade interessante de intensificação do exercício educativo que corra na contramão da lógica do mercado e do consumo?

No relato abaixo, a professora-pesquisadora, já mencionada, faz uma crítica no que se refere à avaliação em relação ao rendimento escolar.

A trajetória das crianças na escola é pensada mirando o rendimento escolar, medido pelas pontuações alcançadas através das atividades escolares realizadas. Segundo Aguiar; Lobo (2019) passam, assim, a apresentar duas dimensões: uma que mostra a evolução a respeito da aprendizagem dos conhecimentos e outra que mostra a malquista reprovação, uma vez que os estudantes não atingiram a pontuação estipulada como necessária para a aprovação. Em geral, percebemos a vida medida, avaliada, normalizada e classificada desde os primeiros anos da infância. Nesse contexto, enxergamos a vida subalternizada em estratégias de ensino (Cruz, 2023, p. 62).

Eis mais um elemento que reflete as influências neoliberais na Educação: a avaliação (Afonso, 2000) por meio da qual se valida os/as educandos(as) enquanto merecedores(as) ou não para seguirem em frente em sua jornada formativa e se tornarem “alguém na vida”. Por isso a importância de desenvolvermos um olhar crítico em relação às políticas educacionais, pois as mesmas são influenciadas pelos discursos neoliberais.



A terceira pesquisa trata-se de uma pesquisa de mestrado em Educação intitulada “O encontro das Danças Circulares com os Jogos Teatrais na escola: vivências de uma artista educadora”, realizada com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal, pela Faculdade de Ciências e Filosofia da UNESP de Marília em 2023.

A mesma apoia-se na autoetnografia, tendo “como objetivo geral refletir sobre as possibilidades do trabalho educativo na integração dos Jogos Teatrais com as Danças Circulares na escola” (Urbano, 2023, p. 20), a partir do projeto Danças Circulares na Educação, visando “analisar os benefícios do projeto em pauta para as crianças participantes e o ambiente escolar, tendo-se as Danças Circulares e os Jogos Teatrais, como recursos educativos, artísticos, culturais e de desenvolvimento integral” (Urbano, 2023, p. 20).

O relato abaixo nos traduz bem a direção tomada por essa professora-pesquisadora ao oferecer as DC em sua prática pedagógica.

Ao levar as Danças Circulares direcionadas para crianças em escolas, espaços públicos ou instituições, percebi que o ensino da dança, da coreografia, não deveria entrar em uma forma que era copiada mecanicamente. Muitas vezes, a maioria das crianças estava preocupada em trazer o movimento, sem conseguir executá-lo porque era preciso organizar o corpo em relação ao ritmo, à coordenação motora, à coordenação espacial e ao gesto. São muitas dimensões do desenvolvimento solicitadas (e estimuladas) à (na) criança em uma proposta dessa natureza, e por esse motivo percebi desde o início que eu não deveria ir direto ao ensino da coreografia em seu começo, meio e fim para já dançarmos. A minha proposta estava em desconstruí-la para não manter o foco na estrutura do movimento coreográfico e, a partir dessa desconstrução, trazer a filosofia do trabalho de Viola Spolin, com os Jogos Teatrais (2001), além dos jogos tradicionais ou dinâmicas para trazer um movimento de expressão espontâneo, respeitando a individualidade de cada um, no coletivo. A partir de cada coreografia, também criei jogos e dinâmicas possíveis de serem vivenciados no ritmo da música e, aos poucos, fui ensinando a coreografia, até que todas e todos aprendessem. E, por se tratar de um momento onde o lúdico e a diversão estão presentes no aprendizado, mesmo depois que as crianças aprenderam as danças, sempre voltamos aos jogos e brincadeiras que são desenhados dentro de cada coreografia. O que sempre trouxe uma motivação para as crianças participarem das aulas (Urbano, 2023, p. 74).

Percebemos que não se trata de uma prática simplesmente para cumprir protocolos e entreter ou acalmar as crianças, mas sim de uma proposta que se dispõe à autodescoberta, que respeita os processos de cada indivíduo e proporciona saberes a partir das experiências vividas, sem a pressa do resultado final, mas passo a passo, degustando a trajetória ludicamente até chegar na coreografia propriamente dita.



Desta maneira, a partir dessa atitude da professora-pesquisadora de cuidado com os processos de subjetivação-formação dos alunos, temos aqui mais um exemplo de resistência que vai exatamente na contramão das influências neoliberais na escola.

A quarta pesquisa intitulada “Fazer dançar a pedagogia: as Danças Circulares na promoção de uma nova ética docente e ampliação da consciência social de estudantes em uma escola pública rural de Ji-Paraná, Rondônia”, trata-se de um TCC realizado pela Fundação Universidade federal de Rondônia - campus de Ji-paraná, no departamento acadêmico de Ciências Humanas e Sociais, licenciatura em pedagogia no ano de 2023, cujo “objetivo principal foi investigar a potencialidade da Dança Circular no desenvolvimento socioafetivo e sua relação com a consciência social dos estudantes” (Limeira, 2023, p.16).

Os três trechos que selecionamos a seguir - os quais se remetem à percepção crítica dos efeitos da prática das DC para a professora-pesquisadora em questão, enquanto atividade pedagógica em contraponto com o trabalho educacional voltado para o conteúdo - nos trazem alguns dispositivos para discutirmos acerca das possíveis resistências que têm se apresentado às influências neoliberais na Educação, no caso, a partir da experiência com as DC para ela, enquanto educadora, e para seus/suas alunos(as). Resistências essas que não se tratam de receitas prontas a serem replicadas, mas que dizem da espontaneidade dos movimentos que se constituem justamente na pluralidade, na diferença e que se manifestam pela singularidade com que cada educador(a) se implica na vida. De maneira que a experiência a ser vivenciada com os/as alunos(as) será sempre única a depender do quê e como o/a professor(a) vai propor enquanto prática que lhe faça sentido e que possa ou não fazer algum sentido para os/as estudantes também.

[...] a Dança Circular pode ser uma estratégia pedagógica capaz de orientar a escola para uma nova ética emancipatória dos corpos, que reconhece o direito a um digno e justo viver, convertendo a lógica de uma escola vertical e imóvel, na criação de uma escola horizontal, circular e em movimento (Limeira, 2023, p. 18)

[...] este trabalho reacendeu em mim a esperança enquanto sujeito docente, pois me lembrou que antes de oferecer uma escola conteudista, é preciso que a escola dê espaço para que os estudantes expressem suas diversidades, segurem as mãos, acessem, cheguem perto, olhem nos olhos, deem espaço e caminhem uns com os outros e sejam reconhecidos por isso, para além das expectativas conteudistas (Limeira, 2023, p. 19).

Que prática é essa capaz de atravessar milênios e se manter sempre atual? Isso, de certa forma, nos leva a perceber o quanto essa ação representou os contornos de uma possível pedagogia de resistência, uma pedagogia que dança, uma pedagogia do movimento, subvertendo a ótica de escolas verticais e corpos enfileirados, uma pedagogia comprometida com a ética, o bem viver em sociedade e a emancipação dos corpos,



mostrando que é possível criar uma cultura escolar mais humana, horizontal e circular (Limeira, 2023, p. 19).

Com essas narrativas, a professora-pesquisadora nos faz lembrar, mais uma vez, que construímos saberes em movimento, a partir de nossa corporeidade que dá passagem aos fluxos dos acontecimentos que nos instigam a expandir, contrair, seguir, pausar, criar, transformar, a depender de como o que nos atravessa nos afeta. Aqui, novamente, a aproximação das DC com as PC se faz presente por meio da corporeidade e das relações na intensificação dos processos formativos no nível da Educação básica. Quando praticamos as DC em roda, através da potência do fazer coletivo, possibilitamos aquele “treino de si sobre si mesmo”, criamos uma fenda para dar pulsão de vida a nossa criança tão inventiva e autêntica, adentramos um portal que nos conecta com a gente mesmo, com o outro e com o espaço.

Sabemos que os discursos acerca do “lúdico” nas escolas estão postos nos documentos educacionais, mas, na prática, além de não vislumbrarem de fato a promoção de uma experiência mais heterogênea e transversal, não há um movimento de viabilização plausível para que essas ações - na direção dessa formação mais dinâmica, intensa e respeitosa com o processo singular de desenvolvimento de cada aluno – sejam realizadas pelos(as) professores(as). Isso porque, eles/elas além de se verem sem tempo e disposição diante de tantos afazeres pedagógicos e burocráticos, muitas vezes se vêm desconectados com o seu verdadeiro propósito educacional porque lhes faltam vivências e experiências outras que lhes possibilitem enxergar e experimentar novos horizontes em suas formas de “fomentarem” saberes.

No âmbito onde a introspecção se articula com a interação, se evidenciam uma determinada dimensão de saberes que só são acessados na prática, ou seja, na experiência de movimento. Bondía (2002) nos lembra que tais saberes se referem aos da experiência, que são aqueles que nos atravessam e que, portanto, não apontam para um sujeito antropológico, substancializado e senhor de si, mas sim para um domínio relacional, que se faz e se refaz continuamente na troca, na interação com os outros. Para entender os saberes da experiência, é preciso engajar esse entendimento com a noção de experiência, a qual, segundo esse autor, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21).

Para estar atento àquilo que nos atravessa – a experiência e seus saberes – é necessária uma certa disposição ao encontro com os processos que só se fazem nas relações e que, portanto, nunca são dados de antemão, mas que estão sempre por vir na dinâmica de passagem das experiências que nos atravessam.





De acordo com a professora-pesquisadora, a partir dos relatos dos alunos, a vivência “possibilitou que eles tivessem uma melhor percepção da relação com o Outro e com o Eu pessoal, que resultou numa melhora na convivência dentro e fora da sala de aula” (Limeira, 2023, p. 8) e através de relatos coletados alguns anos após a experiência, o que ela percebe é que tratou-se de um “atividade positiva e significativa na trajetória escolar dos estudantes, fazendo ainda sentido, mesmo anos após a sua realização” (Limeira, 2023, p. 8).

Neste nível de composição analítica, que tangencia os saberes da experiência, é que se pretende traçar contrapontos com a lógica neoliberal na Educação. Ao que parece – e aqui vai a nossa hipótese – ao dar vez e voz para os saberes da experiência abrem-se possibilidades interessantes para a composição de outras temporalidades formativas e interventivas que correm na contramão da influência neoliberal na Educação. Neste contexto, o trabalho do ensino se intensifica, ampliando as relações de sentido que atravessam e transbordam um determinado encontro educacional.

E neste transbordamento, nos lembramos dos ensinamentos de Paulo Freire (1996), que continuam tão atuais, apesar de, há mais de trinta anos, já pontuarem que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21). E esse conhecimento “[...] precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. [...] Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (Freire, 1996, p. 21).

A quinta pesquisa, intitulada “A Dança Circular como proposta nas aulas de Educação Física para melhora da convivência entre escolares - A dança do povo da escola no desenvolvimento da convivência pós-período de isolamento social”, trata-se de um Mestrado Profissional em Educação Física realizado pela Unesp de Presidente Prudente em 2024, a qual foi desenvolvida com os quintos anos do Ensino Fundamental em uma escola do município de Hortolândia, interior do Estado de São Paulo.

Seguiremos a discussão sobre o neoliberalismo na Educação trazendo uma narrativa que apresenta uma expressão muito comum no contexto educacional: a solução. É preciso tomar cuidado com os discursos neoliberais que nos confundem e nos capturam ao propor “experiências” que nos tragam as soluções para os nossos problemas e nos encaminhem para uma vida de liberdade, autonomia financeira, autosuficiência, sucesso, pois, tratam-se de *status* que promovem trajetórias solitárias e individualistas (Braga, 2024), as quais são justamente as intenções do neoliberalismo.

A dissertação propõe a Dança Circular **como solução** para os conflitos nas aulas de Educação Física pertinentes às relações emocionais e às sociais dos estudantes. O



objetivo do estudo foi apresentar a Dança Circular para os anos iniciais do Ensino Fundamental (quintos anos) com o propósito de estimular a afetividade, a cooperação, o compartilhamento, a alegria, objetivando melhorar o convívio social entre os estudantes e os professores no ambiente escolar (Souza, 2024, s.p., grifo nosso).

A EFE **é capaz de promover** a autonomia, a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos, por meio de atividades que estimulem essas boas práticas de convivências, contemplando aspectos emocionais, cognitivos e sociais, além do físico. A busca pelo desenvolvimento integral dos alunos tem a finalidade de entender o ser humano como um todo, não dividido em partes, uma competência depende da outra para que tudo flua bem e os estudantes consigam melhorar suas relações interpessoais, necessárias para convívio na escola e na sociedade (Souza, 2024, p. 19, grifo nosso).

[...] **a Dança Circular pode ser utilizada** nas aulas de EFE com escolares dos anos iniciais **para** reduzir o estresse, desenvolver a integração e a cooperação, promover a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade, despertando a alegria, a leveza e a paz (Souza, 2024, p. 51, grifo nosso).

Perceba que, ainda que as intenções em oferecer as DC nas aulas de Educação Física sejam as melhores, como propiciar um ambiente alegre, afetivo, cooperativo, o porquê e a maneira como introduzimos uma determinada prática na escola há que ter um propósito mais implicacional/relacional, se o que se pretende é propor um processo educacional que entende a formação do indivíduo atrelado ao seu processo de subjetivação. Ou seja, não se trata de um processo de massificação em série, de seres moldados em fôrmas a partir de uma receita, uma solução, mas de um processo que se constrói juntos, professores(as)-alunos(as), no jogo ora da interação, ora da aventura, ora do recolhimento... e das ações a serem tomadas de acordo com as demandas e percepções do momento.

Em contrapartida, nos excertos abaixo, a autora e outros autores com quem ela dialoga fazem algumas críticas à maneira como às diretrizes educacionais se posicionam frente às manifestações rítmicas corporais.

A dança é parte de muitos currículos escolares e programas educacionais, no entanto muitas vezes esse trabalho é feito de forma técnica ou em apresentações de coreografias em festas escolares, não explorando todo potencial que a dança pode oferecer (Souza, 2024, p. 40).

A Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei 13.415/2017 é um exemplo de regulamentação de uma escola preocupada com a formação apressada de jovens para atender às demandas do mercado de trabalho. A BNCC, apesar de elencar importantes elementos por vezes negligenciados nos processos educativos, como é o caso dos conhecimentos concernentes as danças e às manifestações rítmicas da cultura corporal, apresenta retrocessos em diversos aspectos. Entre eles, podemos destacar a retomada das “competências” gerais e específicas e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, o que remete ao caráter utilitaristas que novamente se manifesta nas políticas



educacionais brasileiras. Além disso, retiram-se as discussões sobre gênero, corpo e sexualidade de todo o texto da BNCC, e que tinham uma relação explícita com a unidade temática dança, tanto na Arte quanto na Educação Física (Gasparelo *et al.*, 2018, p. 47 apud Souza, 2024, p. 43).

É interessante notar nessas narrativas que a crítica se dá tanto aos documentos relativos às diretrizes educacionais quanto à própria execução de práticas como a dança que fazem parte do currículo escolar. A professora-pesquisadora chega a dizer que há retrocessos e que remetem a um caráter utilitarista da Educação. No entanto, como já comentamos nos excertos anteriores, há justificativas para se “utilizar” da DC nas aulas de Educação Física que vão justamente ao encontro dessa perspectiva utilitarista, com o intuito de gerar um determinado efeito nos alunos em geral que vise, por exemplo, o amortecimento de algumas sensações e sentimento não desejados, assim como as justificativas presentes nos referidos documentos, ainda que não tenha se dado conta.

Nesta direção, voltando ao princípio do cuidado de si, abordado na seção anterior, estamos diante de uma pista preciosa para entendermos que o modo como cada indivíduo elabora-se e constitui-se é singular, é subjetivo, é sensível, já que é da ordem do imponderável, do invisível, do indizível, repousa nos mares das sensações e, portanto, não pode ser massificado. É um processo que se dá através da corporeidade dos sujeitos e isso implica a mobilização intrínseca entre corpo-mente, ação-percepção. De maneira que, entender a Educação enquanto um processo de buscas e encontros de si, mesmo nas relações com os outros e com o mundo, nos faz compreender que precisamos ser movidos por uma força interna que se faz de corpo inteiro, na sua totalidade, ou seja, com órgãos, músculos, ossos, mente, coração, sensações, emoções, desejos e alma!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta discussão acerca do encontro das DC com as PC trilhamos alguns caminhos dialogando com alguns autores de cunho acadêmico-filosóficos para evidenciar aqueles saberes que convocam o corpo e as relações para a composição do exercício do ensino enquanto Estética da Existência.

Neste sentido, esse conceito foucaultiano que gira entorno do cuidado de si, bem como seus desdobramentos em relação à percepção de si e do mundo e às PC, tem um papel relevante para a discussão proposta neste artigo, o qual, apesar de não apresentar os dados e análises referentes ao trabalho de campo da referida pesquisa da autora deste texto, traz um arcabouço teórico-conceitual interessante para pensar sobre a prática das DC na escola enquanto resistência às influências neoliberais





na Educação. Isso porque justamente coloca o sujeito em ação, na experiência, na relação com o meio, com o outro e consigo mesmo, possibilitando um fazer que não é apenas físico, mas que aciona o ser em sua inteireza, físico-mental-emocional-espiritual, ou seja, em que a experiência se apresenta antes do conhecimento pré-estabelecido, possibilitando uma relação mais verdadeira dos sujeitos com os saberes a partir da experiência vivida.

Desta forma, evidenciar as influências neoliberais na Educação faz-se necessário para que se busque um outro paradigma na Educação. Paradigma esse que aposte que é permitindo-se tangenciar os saberes da experiência que o exercício formativo vai intensificando-se progressivamente, na medida em que convoca também a subjetividade na composição deste processo, e, a partir da experiência, sentir e pensar sobre o processo de composição de saberes. Sendo assim, essa formação que não cabe na fôrma precisa comportar uma dimensão de saberes que só são acionados na experiência de movimento, que é uma experiência laboriosa, visceral e sempre singular para cada um.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação ou emancipação?** Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.

ALVES, Flávio Soares *et al.* Tensionamentos acerca do autoconhecimento a partir (e além) da BNCC. **Educação & realidade**, v. 49, p. x-xx, 2024.

BARBEZAT, Daniel; BUSH, Mirabai. **Contemplative practices in higher education: powerful methods to transform teaching and learning.** San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002, 2002.

BRAGA, Henrique. Pereira. Individualização e neoliberalismo: uma contribuição à investigação da emergência do neoliberalismo. **Katálysis**, v. 27, p. xx-xx, 2024.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília, DF, 2018.

CMind. **Sobre práticas contemplativas.** Disponível em: <<https://www.contemplativemind.org/practices>>. Acesso em: 18 de jun. 2026.

CRUZ, Daniela Delfim. **Afectos e matemáticas: intervenções cartográficas para pensar as potencialidades das Danças Circulares no quinto ano do ensino fundamental.** 2023. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS, 2023.





DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ERGAS, Oren. A contemplative turn in education: charting a curricular-pedagogical countermovement. **Pedagogy, culture & society**, v. 27, n. 2, p. 251-270, 2019.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve**, v. 6, p. 321-360, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. OS reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

GALLO, Sílvio. (Re)pensar a educação. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GASPARELO, Ana Caroline; KRONBAUER, Gláucia Andreza; GOMES, Debora. Arte e educação física: o caso da dança na escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 30-49, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LENOIR, Yves. Do liberalismo ao neoliberalismo: que impacto para os fins educativos escolares e para o saber disciplinar? *In*: LENOIR, Yves *et al.* (Eds.). **Fins educacionais escolares: para um estudo crítico de abordagens teóricas, filosóficas e ideológicas**. Saint-Lambert, Canadá: Groupeditions Publishers, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Objetivos educativos escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **Revista europeia de estudos curriculares**, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016.





LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de política e gestão educacional**, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, 2020.

LIMA, Caroline Barros; SILVA, Adriana Maria Simião. Danças circulares sagradas: uma vivência na educação infantil. **Luminar**, v. 1, n. 1, p. 24-39, 2017.

LIMEIRA, Yara de Souza. **Fazer dançar a pedagogia**: as danças circulares na promoção de uma nova ética docente e ampliação da consciência social de estudantes em uma escola pública rural de Ji-Paraná, Rondônia. 2023. 103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, RO, 2023.

MENEZES, Potyra Curione. **Focalizadores(as) de danças circulares sagradas no Brasil em seus processos de form(ação)**. 2022, 127f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Glossário Temático práticas integrativas e complementares em saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018

MONEGALHA, Fernando. O tempo do sentido: cronos e aion no pensamento deleuzeano. **O Manguenzal**, v. 1, n. 2, p. 88-95, 2018.

MUÑOS, Jorge Andrés Jiménez. **Educação física como tecnológica política dos corpos**: governamentalidade, biopolítica neoliberal no Brasil e na Colômbia. 2022. 193f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2022.

OLIVEIRA, Albertina L.; ANTUNES, Bruno Miguel Gouveia. A pedagogia contemplativa no ensino superior: para uma abordagem completa ao que o ser humano convoca. **Revista portuguesa de pedagogia**, ano 48-2, p. 43-60, 2014.

PLÁ, Daniel Reis. Práticas contemplativas e ensino de teatro na universidade. **Conceição | Concept.**, v. 6, n. 2, p. 44-53, 2017.

RAMOS, Renata Carvalho (Org.). **Danças circulares sagradas**: uma proposta de educação e cura. 2. ed. São Paulo: Triom, 1996.

ROTH, Harold. Contemplative studies: prospects for a new field. **Teachers college record**, v. 108, n. 9, p. 1787-1815, 2006.

SHAPIRO, Shauna L.; BROWN, Kirk Warren; ASTIN, John A. Toward the integration of meditation into higher education: a review of reseach evidence. **Teachers college record**, v. 113, n. 3, p. 493-528, 2011.

URBANO, Maria Angélica. **O encontro das danças circulares com os jogos teatrais na escola**: vivências de uma artista educadora. 2023. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2023.





WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

Potyra Curione Menezes

<https://orcid.org/0000-0002-8580-2074>

<https://lattes.cnpq.br/3127514458803030>

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

potyra.menezes@unesp.br

Flávio Soares Alves

<https://orcid.org/0000-0002-1698-6535>

<http://lattes.cnpq.br/0847878711211793>

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

flavio.alves@unesp.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 2: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MENEZES, Potyra Curione; ALVES, Flávio Soares. Composições entre danças circulares e práticas contemplativas: por uma estética da existência na educação. **Corpoconsciência**, v. 30, e21810, p. 1-26, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21810>.





Recebido em: 23/06/2026

Aprovado em: 04/08/2026

Publicado em: 06/08/2026

