



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**TALITA DE OLIVEIRA COSTA SILVA**

**CORPO, JUVENTUDE(s) E DIVERSIDADE:  
UMA EXPERIÊNCIA EM DANÇA-EDUCAÇÃO**

**Salvador/BA**

**2020**

**TALITA DE OLIVEIRA COSTA SILVA**

**CORPO, JUVENTUDE(s) E DIVERSIDADE:  
UMA EXPERIÊNCIA EM DANÇA-EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, para exame de banca de defesa de Mestrado na Linha de pesquisa (Lpq) 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder

**Salvador  
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

C837c

Costa Silva, Talita de Oliveira

Corpo, Juventude(s) e Diversidade: Uma experiência em  
dança-educação / Talita de Oliveira Costa Silva.

182 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder. Inclui  
Referências

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### CORPO, JUVENTUDE(S) E DIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EM DANÇA - EDUCAÇÃO

#### TALITA DE OLIVEIRA COSTA

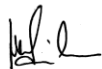
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 04 de dezembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Sociologia e Antropologia  
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França



**Profa. Dra. Urania Auxiliadora Santos Maia de Oliveira**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



**Profa. Dra. Luciene Maria da Silva**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

*“O corpo é o nosso enraizamento no mundo. Viver é sempre jogar seu corpo no mundo: vendo, escutando, experimentando. Os gestos e mímicas, a maneira de se falar. É também o lugar das emoções, um instrumento de comunicação.”*

*(Le Breton, 2017)*

*“É indigno de um homem bem educado descobrir, sem necessidade, as partes do corpo que o pudor natural leva a esconder. Quando a necessidade nos força a fazê-lo, devemos dar mostras de um recente recato – ainda que ninguém nos observe [...]. O passo não deve ser nem demasiado lento nem demasiado apressado. O primeiro é próprio de um insolente, e o segundo de um descabelado. Há que evitar também o balanceamento, porque não há nada mais desagradável do que essa claudicação [...]. Movimentar os pés, estando sentado, evoca o gesto de bobalhão. Igualmente, gesticular com as mãos desperta suspeita de alguma anomalia.”*

*(Erasmus de Roterdã, 1530).*

*“Meu corpo é o templo da minha arte. Eu exponho-o como altar para a adoração da beleza.”*

*(Isadora Duncan, 1997).*

*“A dança me liberta, faz acreditar em mim, me traz segurança, paz e desenvolvimentos incríveis”*

*(Nana, membro do Grupo de Dança Ubuntu).*

*“Deixa eu dançar pro meu corpo ficar odara*

*Minha cara, minha cuca ficar odara*

*Deixa eu cantar que é pro mundo ficar odara*

*Pra ficar tudo jóia rara*

*Qualquer coisa que se sonhara*

*Canto e danço que dará”*

*(Caetano Veloso, 1977)*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha maravilhosa rede de apoio feminina, mulheres incríveis que me rodeiam e me amparam. Aos meus professores e às minhas professoras do mestrado que me mostraram caminhos, em especial ao meu orientador, que cumpriu brilhantemente o seu papel de me guiar durante esta pesquisa. À minha filha Helena, que me faz desejar ser um ser humano melhor a cada dia.

## RESUMO

Esse texto é produto de uma pesquisa sobre as elaborações das subjetividades dos jovens do Grupo de Dança Ubuntu, a partir da experiência com o aprendizado da dança contemporânea nas oficinas do Ponto de Cultura Ubuntu na Federação (2019). Executou-se, neste sentido, uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como metodologia de pesquisa a etnografia - observador participante e contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados e informações: roda de conversa, entrevistas semi-estruturadas e caderno de campo. Para análise dos dados, foram utilizadas as anotações, observações e análises do caderno de campo, bem como áudios de whatsapp, com gravações das respostas às entrevistas dos e das jovens e gravação de áudio da roda de conversa realizada em 2020. Foram entrevistados/as 8 jovens que participaram ativamente do Grupo de Dança no ano de 2019, todos moradores do Engenho Velho da Federação, estudantes e com faixa etária entre 15 a 22 anos. A pesquisa traz um panorama dos estudos antropológicos sobre o corpo, além de abordar as temáticas da juventude, neurodiversidade - autismo e dança-educação. Os achados interpretados, à partir da análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa, evidenciam que a educação do corpo é utilizada como mecanismo de controle psicossocial desde o nascimento do indivíduo e atinge diretamente a forma como estes e estas jovens se posicionam culturalmente no ambiente e na comunidade em que vivem. Foi possível, ainda, observar e analisar como a dança-educação assume um papel catalizador de identidades e emoções, extraíndo e fomentando em cada um, mas também no Grupo, o que há de mais autêntico e verdadeiro.

Palavras-Chave: Corpo dança contemporânea, educação, juventude, neurodiversidade.

## ABSTRACT

This text is the product of a research on the elaborations of the subjectivities of the young people in Ubuntu Dance Group, from the experience with the learning of contemporary dance in the workshops of Ponto de Cultura Ubuntu a Federação in 2019. In this sense, a qualitative research was carried out, using ethnography as a research methodology - participant observer and had the following instruments for collecting data and information: circle of conversation, semi-structured interviews and field notes. For data analysis we took into consideration notes and observations, as well as WhatsApp audios with responses to the interviews and audio recording of the circle of conversation held in 2020. 8 young people, who actively participated in the Dance Group in 2019, were interviewed, all residents of Engenho Velho da Federação, students and aged between 15 and 22 years. The research provides an overview of anthropological studies on the body, addressing also themes of youth, neurodiversity - autism and dance-education. The findings interpreted from the analysis of the subjects' speeches show that body education is used as a mechanism for psychosocial control since the individual's birth and directly affects the way these young people position themselves culturally in the environment and in the community they live in. It was also possible to observe and analyze how dance education takes a position catalyzing identities and emotions, extracting and supporting in each one, but also in the Group, what is the most authentic and true in their personalities.

Keywords: Body, contemporary dance, education, youth, neurodiversity

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01:** Imagem do espetáculo *Diário*, encenado no Teatro de Pano da Casa Via Magia (2019).
- Figura 2:** Vista externa da lateral da Casa Via Magia e do Teatro de Pano
- Figura 3:** Muro externo com letreiro e placa de rua
- Figura 4:** Imagem da aula aberta às famílias do GDU – Junho 2019.
- Figura 5:** Imagem das Oficinas do GDU 2019 – processo criativo
- Figura 6:** Imagem das oficinas do GDU 2019.
- Figura 7:** Imagem da *Roda* durante a oficina do GDU 2019
- Figura 8:** Imagem da oficina do GDU 2019
- Figura 9:** Imagem Espetáculo *Diário* remontagem 2019
- Figura 10:** Imagem Oficina GDU 2019 – processo criativo
- Figura 11:** Imagem Oficina GDU 2019 – processo criativo
- Figura 12:** Fluxograma de metodologia de pesquisa de campo
- Figura 13:** Foto reprodução de matéria do BA Meio Dia em 14/07/20.
- Figura 14:** Foto reprodução de matéria do BA Meio Dia em 15/07/20
- Figura 15:** Foto reprodução de chamada de matéria do Jornal Correio da Bahia em 14/07/20.
- Figura 16:** Localização do Engenho Velho da Federação em Salvador
- Figura 17:** Limites territoriais do Bairro do Engenho Velho
- Figura 18:** Imagem do encerramento espetáculo *Diário* remontagem 2019
- Figura 19:** Imagem espetáculo *Diário* remontagem 2019
- Figura 20:** Foto reprodução do **Homem Vitruviano** – Desenho descreve as proporções do corpo masculino
- Figura 21:** Charge Armandinho
- Figura 22:** Imagem da aula aberta às famílias do GDU 2019.

**Figura 23:** Foto reprodução da obra *A Coluna Partida*, autorretrato da artista que convivia com uma deficiência por conta de um acidente de bonde na infância.

**Figura 24:** Imagem da oficina do GDU 2019 – ensaio.

**Figura 25:** Foto reprodução da obra *Mulheres de Taiti na praia* – Mahus.

**Figura 26:** Mapa de diferenciação por subtipos de TPS

**Figura 27:** Imagem da oficina GDU 2019 - aquecimento

**Figura 28:** Imagem da oficina GDU 2019

**Figura 29:** Imagem oficina GDU 2019

**Figura 30:** Fluxograma Princípios Pedagógicos das oficinas de dança contemporânea do GDU

**Figura 31:** Imagem aula aberta às famílias GDU 2019

**Figura 32:** Imagem oficina GDU 2019

**Figura 34:** Metodologia de ensino de dança contemporânea GDU

**Figura 35:** Foto reprodução da obra *Os Bailarinos*, que retrata jovens do Projeto Social Dançar a Vida que se formaram na Escola Petite Danse.

**Figura 36:** Imagem oficina GDU 2019

**Figura 37:** Imagem da *Roda* na oficina GDU 2019

**Figura 38:** Imagem oficina GDU 2019 - ensaio

**Figura 39:** Foto reprodução da obra *A Dança*.

**Figura 40:** A *Roda* durante oficina GDU 2019

**Figura 41:** Imagem oficina GDU 2019

**Figura 42:** Gráfico Avaliação da Estrutura Corporal

**Figura 43:** Gráfico Avaliação da Consciência Corporal

**Figura 44:** Imagem aula aberta às famílias GDU 2019

**Figura 45:** Gráfico da Estrutura Base de cada aula.

**Figura 46:** Imagem remontagem do espetáculo *Diário*, GDU, 2019.

**Figura 47:** Imagem do espetáculo *Diário* GDU remontagem 2019

**LISTA DE SIGLAS**

GDU	GRUPO DE DANÇA UBUNTU
MINC	MINISTÉRIO DA CULTURA
TPS	TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO SENSORIAL

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ERA UMA VEZ UM MOVIMENTO.....</b>	<b>25</b>
1.1 A CASA VIA MAGIA.....	25
1.2 A ÉTICA UBUNTU.....	31
1.3 ASPECTOS ESTRUTURAIS DAS OFICINAS DE DANÇA.....	35
1.4 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DAS OFICINAS DE DANÇA.....	40
<b>CAPÍTULO 2 – NA ARENA DA PESQUISA.....</b>	<b>50</b>
2.1 REFLEXÕES METODOLÓGICAS – O CAMINHO PERCORRIDO.....	50
<b>2.1.1 O caminho percorrido.....</b>	<b>53</b>
2.2 CARACTERIZAÇÃO BÁSICA DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
<b>2.2.1 Contexto histórico e sociocultural: Engenho Velho da Federação.....</b>	<b>65</b>
<b>2.2.2 Os sujeitos da pesquisa: jovens do Grupo de Dança Ubuntu.....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO 3 – PELAS VIAS DO CORPO.....</b>	<b>82</b>
3.1 ESTUDOS SOBRE O CORPO – ESTADO DA ARTE.....	82
3.2 A CORPOREIDADE ESQUECIDA: OS DESAFIOS DA COMPREENSÃO DO CORPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	85
3.3 CORPO E JUVENTUDE.....	90
3.4 CORPOS DISSONANTES.....	95
<b>3.4.1 O Corpo e o Paradigma da Neurodiversidade.....</b>	<b>103</b>
3.5 CORPO, EDUCAÇÃO E OS PRINCÍPIOS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA NO GDU.....	110

<b>3.5.1 Educação do Corpo, Dança e Neurodiversidade.....</b>	<b>121</b>
<b>CAPÍTULO 4 – A MAGIA DA DANÇA.....</b>	<b>133</b>
4.1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CAMPO DAS ARTES.....	133
4.1.1 A arte pela arte no processo educativo.....	142
4.2 A DANÇA E SEUS SIGNIFICADOS.....	146
4.2.1 A arte do movimento – o corpo que dança – concepções e métodos.	149
4.2.2 A Psicocinética de Le Boulch nas oficinas do GDU.....	152
4.3 DANÇA-EDUCAÇÃO NO GDU.....	158
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>176</b>
Anexo 1: TCLE do menor	
Anexo 2: TCLE responsável pelo menor	
Anexo 3: TCLE maior de 18 anos	
Anexo 4: Modelo de ficha de inscrição do Ponto	
Anexo 5: Foto convite espetáculo 2019	

## INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho nasce como fruto das minhas inquietações pessoais sobre o papel do corpo na sociedade e da minha relação com o meu próprio corpo, que sempre me desafiou com relação às adaptações sensoriais. Além disso, esta pesquisa é gestada a partir da minha relação pessoal com a Casa Via Magia, instituição educacional e cultural, localizada no Engenho Velho da Federação, em Salvador, espaço que frequentei durante a minha infância, pois foi fundado pelo meu pai e sua companheira, e, onde, aos 19 anos, iniciei a minha vida profissional na área da cultura e educação.

Inserido na proposta do Programa Cultura Viva<sup>1</sup>, do extinto Ministério da Cultura – Minc<sup>2</sup>, o **Ponto de Cultura Ubuntu na Federação – Novas Tecnologias, Arte e Educação** representa um estágio avançado da experiência do Instituto Cultural Casa Via Magia (ONG que atua nas áreas de arte e educação e tem vínculo institucional com a Escola Casa Via Magia) em arte e educação, por enfatizar a busca de caminhos coletivos, tendo, como ponto de partida, o reconhecimento do território onde se vive, o bairro, com sua história e sua cultura, além da experiência no desenvolvimento de tecnologia de redes.

O termo banto UBUNTU quer dizer humanidade e é utilizado para enfatizar a noção de responsabilidade coletiva. *Muntuni Muntunga Bantu* – uma pessoa é uma pessoa porque existem outras pessoas. A celebração da diversidade cultural, o respeito pela dignidade humana e a valorização das diferenças para compreensão

---

<sup>1</sup> Cultura Viva é um programa do governo federal brasileiro criado em 2004, mas que, em 2014, passou a ser uma Política de Estado, com a sanção da Lei 13.018, que institui a Política Nacional de Cultura Viva (PNCV), que simplifica e busca desburocratizar os processos de reconhecimento, a prestação de contas e o repasse de recursos para as organizações da sociedade civil.

<sup>2</sup> O Minc foi criado em 1985 e extinto em 2019, pelo atual governo, sendo suas atribuições incorporadas à Secretaria Especial da Cultura (SEC) vinculada ao recém-criado Ministério da Cidadania. O futuro do Programa Cultura Viva ainda é incerto; atualmente, suas ações locais vêm sendo geridas pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia (Secult BA).

mútua, para a paz e o desenvolvimento, tudo isso está contido no significado de Ubuntu. Em essência, Ubuntu significa “Eu sou porque você existe”.

O Ponto mantém suas atividades<sup>3</sup> no espaço do Instituto Cultural e da Escola Casa Via Magia desde 2010. Este programa do governo federal (da gestão Lula e Dilma) tinha como objetivo fomentar iniciativas culturais em locais onde estas ações já ocorriam, apoiando iniciativas locais de desenvolvimento artístico e cultural pela via da educação. As ações do Ponto Ubuntu são focadas no bairro do Engenho Velho da Federação e consistem em oficinas (atualmente de música e dança) voltadas para o ensino da arte e a formação na área da cultura para adolescentes e jovens do bairro. O projeto tinha duração de três anos e poderia ser renovado via edital federal.

Atualmente, o Ponto se mantém em funcionamento como ato de resistência a este atual Governo Federal retrógrado, reacionário e que desvaloriza sistematicamente a cultura e a educação brasileira, através da redução nas políticas públicas e do corte de verbas para os setores, além de manifestar, cotidianamente, o seu despreço pela diversidade do povo brasileiro, pelos direitos humanos e pelo conhecimento científico.

Além disso, o Ponto Ubuntu mantém as suas atividades em respeito à comunidade local, que reconhece a Casa Via Magia como um espaço coletivo, onde é possível pensar, discutir e desenvolver projetos voltados ao fomento de ações culturais no bairro. O Ponto sustenta as suas atividades atualmente apoiado pela Escola Casa Via Magia.

Em 2016, iniciou-se o terceiro ano de execução do projeto<sup>4</sup> com a proposta de oferecer para a comunidade oficinas de dança, DJ, produção musical e economia criativa. Esta proposta se consolidou a partir das expertises dos professores, que já faziam parte do quadro de colaboradores do Instituto, e da minha própria expertise como coordenadora pedagógica; mas, também, a partir de demandas trazidas por alunos de edições anteriores das oficinas do Ponto. Ainda em 2016, ao final das oficinas de dança, foi formado o Grupo de Dança Ubuntu (GDU), composto inicialmente por quinze jovens entre 13 e 21 anos, e que se manteve até o ano de

---

<sup>3</sup> Apesar de nos anos de 2018 e 2019 não fazer mais parte do Programa Cultura Viva, o Ponto de Cultura Ubuntu manteve as suas atividades com apoio da Escola Casa Via Magia.

<sup>4</sup> Os anos de execução do PCU não foram consecutivos por conta do atraso no repasse dos recursos e mudanças no formato de gestão dos Pontos de Cultura, que passou a ser de responsabilidade dos Governos Estaduais, com recursos oriundos do GF.

2019 com suporte da Escola. A partir de 2018, o grupo passou a contar com oito jovens, que realizam as atividades de forma regular, duas vezes por semana; e dois, de forma esporádica.

A pesquisa teórica inicia-se em 2018, com a minha entrada no mestrado em educação. Em 2019, realizei a pesquisa de campo, quando me afastei da coordenação do Ponto de Cultura para me dedicar exclusivamente a observação participante no GDU.

O público participante das oficinas são moradores do Engenho Velho, adolescentes, jovens e adultos, na sua grande maioria pessoas pretas e estudantes de escolas públicas. O processo seletivo para ingresso nas atividades do Ponto de Cultura foi realizado mediante ficha de inscrição (anexo 1) e avaliação de perfil do candidato pela equipe de professores das linguagens artísticas e pela coordenação.

No caso específico das oficinas de arte, buscou-se atender a todos os inscritos. Na oficina de dança, o previsto eram quinze vagas, mas houve dezoito inscritos e todos puderam ingressar na oficina. Ao longo do primeiro mês, ocorreram duas desistências; e, no segundo mês, tivemos mais um aluno a deixar as aulas. Consideramos que este processo de evasão, logo no início das oficinas, se deu por razões pessoais de afinidade com a linguagem artística, pois muitos jovens não conheciam a dança contemporânea e, através do contato direto com a técnica, puderam de fato avaliar o seu interesse pela proposta.

A abertura das inscrições para as oficinas foi amplamente divulgada através de cartazes espalhados pelo bairro do Engenho Velho (anexo 2), panfletos (anexo 3), além do boca a boca entre moradores e funcionários da Escola e das redes sociais, ocorrendo ao longo de quarenta e cinco dias. Os jovens interessados inscreveram-se na sede do Ponto mediante preenchimento de ficha com dados pessoais e profissionais; posteriormente, quando achávamos (coordenação e professores) necessário, fazíamos entrevistas individuais e com as famílias/cuidadores, como no caso de um jovem que foi encaminhado para a oficina pela coordenadora pedagógica do Colégio Henriqueta Catarino, quando optamos por conversar com a família e com o jovem antes do início das oficinas; ou quando o/a jovem preenchia a ficha de inscrição com informações insuficientes. A proposta metodológica do Ponto Ubuntu busca um envolvimento familiar no processo pedagógico do aluno, acreditando que, desta forma, o educando sintá-se mais

seguro quanto ao processo de aprendizado, favorecendo a autonomia necessária para o desenvolvimento intelectual e artístico do indivíduo.

O projeto do Ponto de Cultura lança um olhar particular à questão pedagógica, abrangendo desde sua infraestrutura física e operacional até o processo de construção do conhecimento junto com os educandos. Sendo assim, o meu papel inicial nas oficinas foi o de acompanhar o desenvolvimento metodológico do plano de ensino proposto pelosicineiros, sugerir meios e conteúdos educativos que se coadunassem com a proposta de desenvolvimento artístico, cultural e social daquele grupo ou daquele indivíduo em particular, além de apoiar os educadores na estruturação das suas demandas, propostas avaliativas e expectativa de resultados. O fazer pedagógico compreende não só o cumprimento do currículo proposto, como também a horizontalidade nas relações, a interdisciplinaridade nas metodologias e a livre circulação do saber, tanto o adquirido quanto aquele em formação.

A pesquisa pedagógica e, em especial, no campo da arte, é um trabalho que vem sendo desenvolvido pela Casa Via Magia desde a sua fundação e, em tudo que fazemos, no Instituto ou na Escola, buscamos um aprimoramento do processo, uma adequação ou um ajuste, que nos permita experimentar novas possibilidades do fazer educacional, respeitando a integridade do nosso educando. O Ponto Ubuntu propõe-se, desta forma, a ser não somente um centro de arte voltado para atividades formativas, mas também um espaço dedicado à pesquisa pedagógica, onde os professores, coordenadores, a direção da Escola, osicineiros e a coordenação do Ponto dialogam, trocam experiências e colaboram com o desenvolvimento de práticas educativas.

O processo seletivo da equipe do Ponto teve muito a ver com essa verve voltada para experimentação de processos pedagógicos com foco na cultura local. Buscamos profissionais ligados à arte e à educação, mas também comprometidos com o fazer social e o desenvolvimento comunitário. Todos osicineiros contratados têm alguma relação com o bairro, sendo moradores ou educadores em escolas e espaços comunitários do bairro, além de já terem conhecimento da proposta pedagógica da Via Magia por já haverem atuado profissionalmente, ou como alunos na Escola, ou nos projetos do Instituto.

Os professores de dança de rua e contemporânea foram selecionados com base nas suas expertises, mas também com base nos critérios apresentados acima.

Em especial, o professor de dança contemporânea tem uma longa relação com a Casa, por ter sido aluno da Escola e prestador de serviço do Instituto em projetos anteriores. O professor de dança de rua foi aluno de cursos livres realizados pelo Instituto nas áreas de gestão cultural e economia criativa.

Outro desafio proposto é o de compartilhar com o bairro uma pedagogia inovadora, interdisciplinar, em complementação aos sistemas formais de educação, representados pelas escolas localizadas na Federação, favorecendo o fortalecimento das formas de cultura popular e a expressão através da arte, nas suas múltiplas linguagens contemporâneas, abrangendo o tradicional e o moderno, o local e o global. Em sintonia às atividades de fomento artístico e de valorização da expressão cultural da comunidade e seus membros, são realizadas ações para educação em artes. Estas ações tomam forma de oficinas e encontros temáticos em diversas áreas de conhecimento artístico e de gestão cultural, a exemplo de oficinas de teatro, música, cinema, produção cultural, economia criativa e artes visuais.

O universo da pesquisa está delimitado nas oficinas de dança, que são voltadas para o ensino, a discussão e a prática da dança contemporânea com jovens do Engenho Velho. Além disso, é trabalhada a compreensão do movimento, seus sentidos e expressões.

Através de estudos sobre o corpo e práticas corporais, retomando este elemento físico de extrema importância na vida humana, e a partir de mecanismos que podem surgir do imaginário ou ser reflexo do estar em sociedade e da sua condição de jovem na periferia de Salvador, a pesquisa busca compreender as elaborações identitárias individuais e coletivas durante o processo de formação no GDU e suas representações simbólicas através da dança contemporânea.

Tanto eu quanto o professor de dança, procuramos interferir o mínimo possível nas propostas trazidas pelo grupo, apoiando-os nos seus desejos de descoberta, conflitos e brincadeiras, ampliando o conteúdo a partir das demandas trazidas e pensando coletivamente propostas e soluções criativas que auxiliem o trabalho artístico, trazendo as referências das técnicas e da história da dança contemporânea que deem suporte às criações e invenções.

O trabalho individual de cada jovem é observado e amplamente discutido, entendendo a dança para além dos movimentos perfeitos e extrapolação dos limites

de corpo, explorando-a como movimento artístico em sua essência e como uma elaboração cotidiana que nos permite a experiência de ser e estar.

**Figura 01:** Imagem do espetáculo *Diário*, encenado no Teatro de Pano da Casa Via Magia (2019).



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Neste sentido, a dança toma forma de identidade e representa, através do corpo que dança o que há de mais íntimo e verdadeiro em cada um, valorizando cada sutileza e estabelecendo relações e conexões com o todo. “A diversidade de valores que as pessoas atribuem aos seus corpos, a suas manifestações e enfermidades e aos corpos dos outros parece dizer respeito a um universo pessoal, subjetivo” (REYES, 2011, p. 31).

O problema que se apresenta nesta pesquisa, e que fomenta o interesse na discussão sobre dança-educação é: Como os jovens do GDU elaboram os sentidos da experiência com a dança nas suas relações cotidianas? O interesse aqui é o aprofundamento da análise da experiência subjetiva individual e coletiva, como fenômeno para compreensão da dança-educação enquanto elemento catalizador de

experiências, emoções e fio condutor de vivências pedagógicas, e do papel do corpo como elemento mediador deste aprendizado.

Subjetividade, aqui neste trabalho, é compreendida como a expressão do sujeito enquanto individualidade. A experiência subjetiva coletiva é o encontro destas subjetividades na sociedade e suas transformações a partir das relações de poder e coerção às quais são submetidas. Foucault (1993) nos diz, no seu texto *Verdade e subjetividade*, que as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento e, no Ocidente, por uma variedade de razões, o conhecimento tende a ser organizado em torno de formas e de normas mais ou menos científicas. E complementa:

Há também uma outra razão talvez mais fundamental e mais específica das nossas sociedades. Reside no facto de que uma das mais importantes obrigações morais ser, para qualquer sujeito, o conhecer-se a si próprio. A obrigação dos indivíduos à verdade e uma organização científica do conhecimento são as duas razões pelas quais a história do conhecimento constitui um ponto de vista privilegiado para a genealogia do sujeito (FOUCAULT, 1993, p. 206).

Portanto, nos debruçamos aqui a um conceito de subjetividade não estático e moldável a partir da experiência histórica e social. Interessa-me, particularmente, estudar aquelas formas de compreensão que o sujeito cria acerca de si próprio. Tais formas de auto compreensão são importantes, por exemplo, para se analisar experiência contemporânea da sexualidade e da deficiência. Sabemos, contudo, que, ao longo da história, os sujeitos se tornaram objetos de conhecimento e, simultaneamente, objetos de dominação. Foucault, no entanto, nos lembra que temos que levar em conta não somente as técnicas de dominação na formação do sujeito, mas também o que ele chama de *técnicas do eu*.

Parece-me que, se quisermos analisar a genealogia do sujeito nas sociedades ocidentais, temos de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu. Digamos que se tem de levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção. (FOUCAULT, 1993, p.208)

O ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros, encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios (Foucault, 1993).

Pode chamar-se a isto o governo. Governar as pessoas no sentido lato do termo, tal como se dizia, na França no século XVI do governar as crianças, ou do governar a família, ou governar almas, não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio (FOUCAULT, 1993, p. 209).

Segundo Foucault (1993), o poder consiste em relações complexas. Essas relações implicam um conjunto de técnicas racionais e a eficiência delas deve-se à sutil integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu.

Para alcançar esta subjetividade ou, o que Foucault nos apresenta como *tecnologias do eu*, o trabalho de pesquisa se realizou através da participação ativa nas aulas, vivências culturais (idas a espetáculos e eventos), apresentações na Casa Via Magia e no Colégio Estadual Henriqueta Catarino, onde estudam seis dos oito jovens envolvidos no processo.

Com o objetivo de investigar a interface entre corpo, dança contemporânea e educação, num contexto onde jovens moradores do Engenho Velho da Federação estabelecem contato com a dança através de oficinas regulares que acontecem semanalmente, este trabalho tem a intenção de apresentar dados e achados de pesquisa que nos façam lançar um olhar mais aprimorado sobre o processo de construção da identidade destes meninos e meninas a partir da experiência com a dança. Para tanto, será apresentada uma revisão teórica norteadora das categorias chave da pesquisa, além de reflexões metodológicas, resultados do campo e análise de dados.

O referencial teórico da pesquisa concentra-se nos temas da dança-educação e da arte como experiência de formação, do corpo como agente mediador da subjetividade em interface com o tema da juventude e dos corpos dissonantes, aprofundando-se no tema da neurodiversidade<sup>5</sup>. A experiência da dança é trazida

---

<sup>5</sup> Em 2016, quando iniciamos o trabalho com o GDU, havia três garotas autistas no grupo. Hoje, apenas duas dessas meninas permanecem no grupo. O tema da neurodiversidade surge por conta dessas jovens. Este termo será melhor definido mais adiante.

como proposta de aprendizado de corporalidade<sup>6</sup>, mas também de experimento subjetivo, voltando o olhar para si mesmo, apoiando-se no coletivo, tornando possível a vivência corporal individual a partir de elementos trazidos pelos colegas. A dança é vista como um fio condutor de sensações e emoções, onde o aprendiz desenvolve o saber a partir da experiência através dos sentidos. O corpo mostra-se como uma ferramenta viva e pulsante, com informações preciosas para o desenvolvimento intelectual e emocional das alunas e dos alunos.

As categorias foram se construindo no início da pesquisa a partir de interesses pessoais e achados em campo. Lembro-me do primeiro dia de aula quando um dos alunos me perguntou se ele poderia dançar, pois se considerava gordo. A partir daquele momento eu percebi que o corpo seria um tema recorrente nas nossas aulas, não apenas como ferramenta para executar a proposta artística e pedagógica, mas como elemento de discussão social e filosófica. Nas aulas seguintes, duas meninas chamaram a minha atenção pela forma como elas coordenavam os movimentos, como se estivessem sempre tentando acomodar os sentidos procurando certo conforto. Movimentos que, para a maioria, poderiam ser considerados como desagradáveis, como, por exemplo, girar várias vezes sem parar, para elas pareciam resultar em profunda acomodação e tranquilidade. Aquilo chamou bastante a minha atenção.

Na semana seguinte, ao início das aulas em 2016, tive encontros individuais com as famílias dos jovens. Nestes encontros, eu conversei com mães e uma avó de um dos meninos e foi um momento de aproximação destas famílias e também uma forma de conhecer melhor o perfil de cada integrante do grupo que se formava.

Durante estes encontros, fui informada que três das jovens que participavam do grupo eram meninas autistas, duas delas eram as que haviam chamado a minha atenção pela forma como se movimentavam nas aulas da semana anterior.

Sendo assim, posso afirmar que, ao longo do trabalho com o grupo, eu pude ter acesso às vivências e experiências que foram direcionando o meu percurso teórico. As situações do cotidiano das oficinas, dos encontros no Colégio com a participação dos professores e coordenação, e as saídas pedagógicas acabaram por forjar o referencial teórico deste trabalho e apontaram-me qual caminho seguir.

---

<sup>6</sup> **Corporalidade** é entendida neste trabalho, como a **estrutura física corporal** (fisiologia e anatomia do corpo humano) que nos permite acessar concretamente o mundo.

No capítulo um conto um pouco da história do trabalho realizado pela Casa Via Magia, sua filosofia, crenças e valores no campo da educação, e apresento aspectos estruturais e pedagógicos relacionados ao trabalho realizado no Ponto. O capítulo 2 traz reflexões acerca do método de pesquisa, refazendo o caminho percorrido até o momento da pesquisa de campo, apresentando ainda uma caracterização básica dos elementos chave na pesquisa, contexto histórico e social, o bairro do Engenho Velho da Federação, e os sujeitos envolvidos, os jovens e as jovens que fazem parte do Grupo de Dança Ubuntu. No capítulo 3, discutiremos as teorias sociológicas do corpo e sua relação com a educação, juventude e neurodiversidade, mais especificamente o autismo, suas representações e subjetivações. Apresentarei, ainda, reflexões sobre a dança-educação neste contexto, criando uma teia que interliga as categorias descritas.

Na capítulo 4, trago uma discussão mais aprofundada sobre a educação no campo das artes e sobre a dança contemporânea, seus significados e suas técnicas, e, por fim, apresentando como isto desemboca na experiência do GDU. Ao longo de todo o texto, o leitor e a leitora encontrarão fragmentos dos dados obtidos no campo e trechos das entrevistas realizadas com os jovens.

A dança-educação, abordada neste trabalho, não tem como objetivo focar na importância do ensino da dança no ambiente escolar, ou mesmo como ferramenta pedagógica para inclusão na escola. Aqui trabalharemos o contexto em que a dança toma forma do sujeito, não sendo tratada apenas como prática pedagógica que favoreça a criatividade ou o processo de construção do conhecimento (MILLER, 2014), mas sim, como experiência de vida na elaboração da subjetividade e expressão social.

Assim, faremos uma reflexão sobre o ensino da dança em si, pautado na experiência e no *eu-corporal* em toda a sua complexidade. É importante ressaltar que corpo e cérebro são tomados como dimensões indissociáveis para a formação do ser humano neste trabalho, não sendo possível delegar maior importância a um ou a outro. Considera-se, para fins de análise, o *eu-corporal-total* do indivíduo na fase da juventude, que se modifica e se molda a partir de elementos da cultura.

Trata-se do abandono da ideia de que o cérebro do Homo sapiens é capaz de um funcionamento autônomo, capaz de operar com eficácia, ou simplesmente sequer de operar, como um sistema endogenamente acionado e independente de contexto [...] tornou-se insustentável a

concepção do funcionamento mental humano como um processo intracerebral intrinsecamente determinado, que seria ornamentado e ampliado, mas dificilmente gerado, por recursos culturais [...] Nosso cérebro não se encontra num tonel, mas em nosso corpo (GEERTZ, 2001, p. 181).

Desta forma, o que se observa e reflete-se neste trabalho não é a dança como técnica e a busca do movimento perfeito, mas sim a dança-educação como fonte de conhecimento para a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos. A dança como experiência que visa proporcionar aos alunos e às alunas novas formas de se expressar, de se comunicar e de agir socialmente, conduzindo-os/as pelo caminho das descobertas e do reconhecimento de si e do outro.

Por fim, trago as conclusões finais do trabalho, focando na dança como experiência e por meio da qual é proposta uma investigação do ser, partindo da reflexão sobre o corpo do sujeito, suas vivências, lembranças e o despertar de suas sensibilidades, dedicando-me à exploração das experiências de vida dos alunos.

## **CAPÍTULO 1 – ERA UMA VEZ UM MOVIMENTO**

### **1.1 A CASA VIA MAGIA**

A Via Magia foi fundada em Salvador como um espaço de convívio em 1984 e, entre os objetivos, estavam os de compartilhar, brincar, recuperar o espaço do quintal e da calçada. Na década de 1980, a Casa parecia um pequeno sítio, com galinheiro, árvores e terra para plantar a horta e o pomar. O espaço abrigava ainda o Grupo de Teatro Via Magia, suas criações e representações.

Ao mesmo tempo em que o Grupo de Teatro seguia, a Escola crescia, avançando para além da Educação Infantil com a chegada do Ensino Fundamental. O trabalho realizado com as crianças sempre esteve ancorado na experiência da arte e especialmente nas artes cênicas, com o aprendizado dando-se de forma lúdica. A arte é vista pela Via como uma área de conhecimento, historicamente construída, e, obviamente, como domínio do saber e produto social e que poderia vir a ser também objeto de escolha profissional. Trata-se de um saber que pode contribuir sobremaneira no processo educativo, no sentido amplo e no contexto específico da escola. Pode ser uma via de desenvolvimento do processo criativo geral.

Para Barbosa (2005), a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, adequada à cultura vigente, influenciada por linguagens, impactada por crenças, classificada pela necessidade e moderada pela individualidade; assim, a educação para a arte contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola. Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos

adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo (BARBOSA, 2005, p. 12).

Em 1994, ainda focando na educação artística como caminho a seguir, foi criado o Instituto Cultural Casa Via Magia, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, com o objetivo de desenvolver projetos educacionais como formações e atividades voltadas para as artes. Essas atividades educacionais e projetos socioculturais se expandiram por várias comunidades próximas, compondo assim um movimento já existente de arte e cultura pulsantes no bairro do Engenho Velho. Atualmente, o Instituto realiza as suas atividades em horários alternativos, no mesmo espaço da Escola; as atividades consistem em oficinas de linguagens artísticas voltadas ao público jovem. O Instituto Via Magia, apesar de juridicamente independente, formalizado como Organização Não Governamental - ONG, está completamente atrelado ao conceito e filosofia da Escola, voltando o seu trabalho para formação de jovens, produção e promoção de conteúdo e pesquisa pedagógica, tendo suas raízes fincadas no conceito da experimentação da arte e da experiência de uma educação transformadora, que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento e vivência de sua subjetividade. A Escola mantém financeiramente os custos fixos do Instituto, enquanto a ONG capta recursos públicos e privados via editais e licitações para realização dos projetos.

Em 2010, o Instituto participou do edital de seleção dos Pontos de Cultura da Bahia e foi contemplado com recursos do Governo Federal para desenvolver projetos ao longo de três anos. O primeiro ano de execução contou com oficinas de arte e gestão cultural, como já acontecia de forma sistemática no Instituto. Em 2012, segundo ano de execução do projeto, a convite da direção da Casa Via Magia, assumi a Coordenação Pedagógica do Ponto de Cultura Ubuntu.

A Casa Via Magia, pelas vias da arte, desenvolve um projeto de educação voltado para a compreensão global do indivíduo. A escola atua sobre o tripé conceitual CORPO-CONVÍVIO-LINGUAGEM, desenvolvendo atividades pedagógicas com o intuito de promover habilidades individuais e coletivas nos campos destacados. Alunos da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental são formados a partir de uma proposta pedagógica que envolve as crianças na produção do material e do conteúdo a ser estudado e que valoriza suas especificidades e o desenvolvimento do sujeito subjetivo e corpóreo.

A arte na Casa não é tida como meio, e, por não ser essencialmente uma escola de artes, também não é a sua proposta fim. Portanto, esta arte perpassa todos os campos teóricos e de estudo da Escola, revelando como as linguagens e os elementos artísticos dialogam com a vida contemporânea e engrandecem a compreensão do estar nesta sociedade.

O conceito de Educação pela Arte foi desenvolvido por Herbert Read (poeta anarquista e crítico de arte e de literatura britânico), na segunda metade do século XX, na sua obra “Education through art” (A Educação pela Arte). Na referida obra, Herbert Read defende que a arte deve constituir a base da educação e aponta caminhos para a sua aplicação.

Neste conceito, a expressão artística é entendida como o meio privilegiado para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem com base na criatividade, na liberdade de expressão do sentir e do pensar, no prazer de aprender e de experimentar caminhos. Nas palavras de uma das fundadoras da Casa Via Magia:

Parece-nos que a arte sempre aponta na direção de algo existencial, seja uma ou outra a história, um ou outro o local a ser considerado. Por isso, ao pensarmos em arte, estamos pensando em posicionamento subjetivo, sensível, linguagem de sentimentos. Não se trata de uma forma de registro simplesmente, exuberante ou distanciado, realista ou não (REYES, 2011, p. 19).

O contato com diferentes linguagens artísticas e com meios e modos de expressão tão diversos como música, literatura, imagens, cinema, teatro, dança, pintura ou desenho, permite crescer envolto num ambiente altamente estimulante recheado de novas oportunidades de aprendizagem. Segundo Reyes (2011), a participação da arte no processo de ensino (seja ela tomada como disciplina curricular isolada ou como área de conhecimento com interesses/objetos comuns a outras) pode ser especialmente enriquecedora pelo fato da aprendizagem artística fundamentar-se em interações (entre ideias e materiais e entre processos corporais).

Não partilhamos da ideia de que algumas pessoas são criativas e outras não. Pensamos que a criatividade tem variados formatos e, para desenvolver-se, precisa de uma série de experiências e oportunidades que podem ou não estar disponíveis. Pensamos que seria muito difícil saber, independente de se avaliar o quanto alguém vivenciou ou não

circunstâncias favoráveis, qual potencial criativo esse sujeito teria, para ser desenvolvido ao longo da vida. Na verdade, a criatividade associada a capacidades mentais, a serem ou não desenvolvidas, tampouco pode ser pensada como algo exclusivo da arte, mas como potencialidade encontrada também em outras áreas do conhecimento (REYES, 2011, p. 27).

O trabalho de arte educação desenvolvido pela Casa Via Magia estabelece-se como processo no desenvolvimento do sujeito justamente por não considerar a atividade artística como meio de acesso a outros conhecimentos. Segundo Reyes (2011), é preciso admitir que sua eficácia deve-se ao fato de produzir prazer estético e de ser em si mesma esgotada. Estar ou não associada a outras áreas do conhecimento não muda essa condição. Reyes (2011) nos diz que a via da arte dramática na escola tem como ponto de partida o desenvolvimento do jogo dramático, seu exercício de ludicidade, expressão de fantasias, elaboração imaginária, assim como de possibilidade própria e apropriada de representação, convivência, partilha de sentimentos e pensamentos. Fala de um processo que ocupa lugar especial em uma escola criada por um grupo de educadores, também profissionais de teatro, que acredita ser necessário adentrar a natureza dos diversos momentos das manifestações dramáticas como forma de respeitá-las em sua organicidade.

As vias da arte tem levado a Casa a uma relação com o crescimento do espaço educativo, inicialmente apenas ligado à arte, desvinculado de um processo institucional formal, que acaba constituindo-se também como escola de educação infantil e, depois, de ensino fundamental. A arte, como orientadora desse percurso de ressignificações, foi demandando diferentes abordagens para si mesma e influenciando também escolhas nas formas de organizar o aprendizado de um modo geral. No caminho do conhecimento sensível da arte, foram surgindo os estudos multidisciplinares, o diálogo entre os saberes historicamente construídos.

**Figura 2:** Vista externa da lateral da Casa Via Magia e do Teatro de Pano



Fonte: Acervo Casa Via Magia

**Figura 3:** Muro externo com letreiro e placa de rua



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Atualmente, os trabalhos do Instituto e da Escola são interligados, não somente nas temáticas propostas, mas também na metodologia e nos profissionais envolvidos. Os projetos do Instituto dialogam constantemente com a metodologia da

Escola, buscando aproximar valores e ações artísticas e pedagógicas, valorizando, assim, o saber e a experiência promovidos naquele ambiente e a partir daqueles atores. Isa membro do GDU descreve a sua relação com a Casa:

“Eu me sinto muito bem nas aulas de dança na Via Magia, além de me deixar feliz porque eu sempre gostei de dançar desde criança, as aulas acontecem em um lugar que é parte da minha vida, onde eu estudei, onde minha mãe trabalha, onde eu conheço as pessoas e elas fazem eu me sentir amada e respeitada do jeito que eu sou” (ISA, GDU).

Segundo Reyes (2011), se quisermos saber para onde a arte tem levado o trabalho da Via Magia, a questão principal poderia ser assim colocada: temos prezado a arte e com ela a singularidade de cada um, assim como a felicidade comum [...]

Poderíamos responder que, assim como a arte-educação no Brasil parece vir servindo especialmente como alavanca de mudanças educacionais, em nossa escola, a arte – que deu origem a ela – tem contribuído muito para nos aproximar desses objetivos globais, com os quais nos identificamos como artistas e educadores que somos. Fazendo aqui outra associação, arriscamo-nos a dizer que a arte em nosso cotidiano escolar significou o contato vitalizante com esse caminho original, ao qual nos referimos no início do texto, no qual linguagem articulada, representação artística, tecnologia e pensamento alimentam-se mutuamente (REYES, 2011, p. 63).

Sendo assim, a arte na Casa Via Magia não é metodologia; é, em si, o processo de formação, educar para a arte e não somente através da arte; se apropriar da arte como elemento humano e cotidiano, assim com a tecnologia, a linguagem e a cultura, é o fundamento da educação proposta pela Casa Via Magia, onde a arte é vista como elemento de construção da identidade para participação comunitária e social.

Certamente, ao longo de mais de 35 anos atuando na educação infantil e no ensino fundamental I, considerando as demandas burocráticas da educação formal no Brasil (e de alguns pais e mães de alunos e alunas), nem sempre a Via Magia foi capaz de desenvolver essa formação artística conforme planejado, mas, ainda assim, a arte se faz presente no dia-a-dia da Escola, não somente nas oficinas específicas, mas também e, especialmente, nas atividades em sala de aula e em todos os espaços comuns.

Importante ressaltar aqui que, apesar do meu objeto de estudo nesta pesquisa não ter sido a Escola Casa Via Magia, acredito que tensões e conflitos de

concepções e práticas devem ter ocorrido ao longo da sua trajetória; portanto, não proponho aqui uma visão simplesmente idealizada da Escola, mas trato dos seus princípios e fundamentos que são indispensáveis para compreender as práticas educativas no GDU.

## 1.2 A ÉTICA UBUNTU

O Ponto de Cultura Ubuntu nasce dentro da Via Magia como um projeto que traz uma possibilidade afroperspectivista para as relações das pessoas consigo e com as outras. Essa inspiração veio da relação com o bairro do Engenho Velho da Federação e com seus moradores. O termo afroperspectivista aqui toma um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas. Neste sentido, a ética ubuntu, como uma maneira afroperspectivista de resistência e configuração dos valores humanos, se coloca em prol de uma comunidade que seja capaz de compartilhar a existência.

A Via Magia se sente parte desta comunidade, não somente por questões meramente de localização geográfica, mas por afinidade filosófica e cultural. Quando surgiu o Ponto de Cultura Ubuntu, o Instituto já promovia eventos e festivais voltados para celebração da herança africana, seu povo, suas artes e suas ideias. Estes festivais eram financiados por fundações internacionais que reconheciam na Bahia um berço da cultura afrodescendente fora do continente africano. Estes projetos anteriores deram origem ao embrião do Ponto, que surgia como escola de arte, voltada para jovens moradores do bairro do Engenho Velho da Federação, centrada nas questões locais e na filosofia africana, na ética ubuntu.

A filosofia Ubuntu traz uma perspectiva afrocentrada de uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica. Segundo Nogueira (2011) a palavra *ubuntu* é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu). Outros povos bantufonos também têm palavras com o mesmo sentido. Por exemplo, *hunhu* em xona e *botho* na língua sotho (RAMOSE, 2010). Ramos elucida, no livro *An African perspective on justice and Race* (2001), que a palavra nasce de uma aglutinação entre *ubu* e *ntu*. *Ubu* evoca a ideia do Ser, entendido de um modo dinâmico, integral, anterior às

manifestações particulares ou modos de existência. O termo *ntu* já indica toda manifestação particular, os modos distintos de existência. Na acepção de ubuntu, toda a realidade está integrada. Em linhas gerais, “ubu” indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum. “Ntu” significa a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando. (NOGUEIRA, 2011).

Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de ubuntu atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas (NOGUEIRA, 211, p. 148)

As sociedades falantes de idiomas do tronco linguístico bantu, de onde se origina a palavra ubuntu, compartilham a noção de que a comunidade possui três dimensões: os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. A ética deve levar em consideração as três dimensões. A realização de uma pessoa está sempre na interação com todas as outras pessoas. Se a realização de uma pessoa passa pelas outras, significa que a capacidade de partilhar com as outras é fator indispensável na construção individual. Neste sentido, a generosidade é exaltada num sentido cada vez menos convencional; não se trata de ofertar, doar recursos ou fazer das outras pessoas um objeto da caridade individual. Mas, significa trabalhar junto e fazer do resultado dos esforços um campo vasto para circulação e proveito de todas as pessoas (NOGUEIRA, 2011).

**Figura 4:** Imagem da aula aberta às famílias do GDU – Junho 2019.



Fonte: Acervo Casa Via Magia

É ancorado nestes conceitos éticos que o Ponto de Cultura Ubuntu na Federação desenvolve o trabalho em parceria com a comunidade local, valorizando saberes, experiências e vivências que se articulam com o campo das artes e da educação. Um primeiro passo, para que essas práticas possam frutificar, está no que o filósofo Ramose chama de polidiálogo, isto é, no lugar de ouvir e falar em busca de “vencer” um debate, podemos ouvir-falar sempre de uma maneira múltipla, sem necessidade de estabelecer consenso, sem necessidade de vencer disputas; mas, procurando atravessar os caminhos e encruzilhadas que a existência reserva com o entendimento de que atravessar em companhia pode servir como uma maneira de tornar a vida mais suportável, solidária, e, segundo a ética ubuntu, mais feliz. Porque ubuntu significa que só posso ser feliz se as pessoas ao meu redor também estão felizes.

Assim, as ações do Ponto não estão voltadas para uma política de boa vizinhança e assistencialismo, mas para uma política de desenvolvimento local sustentável, harmônico e solidário, para uma política de diálogo e respeito mútuo, onde todos podem expor as suas perspectivas e onde todos tem a possibilidade de exercitar o respeito mútuo e a convivência através da arte.

Incorporamos aqui, ainda que de forma intuitiva, a noção de interculturalidade crítica de Catherine Walsh:

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uninacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, p. 21-22, 2009).

A interculturalidade, como processo e projeto, dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver, permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar, não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial (WALSH, p. 23-24, 2009).

De maneira ainda abrangente, Walsh propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibilizando maneiras diferentes de ser, viver e saber, e buscando o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças, mas que alentam a criação de modos de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver.

A educação pelas vias da arte apresenta-se aqui como um elo, ou uma conexão de ideias e possibilidades para aqueles que, profissionalmente, ou não, se dedicam a apreciação estética e ao estudo das linguagens como forma de expressão da subjetividade e de humanidade.

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que

retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, p. 26, 2009).

Desta forma, o processo pedagógico do GDU se ocupa da criação de estruturas socioeducativas que provejam aos oprimidos as ferramentas necessárias para compreender e revelar as raízes dessa opressão e desumanização a qual estão sistematicamente submetidos, identificando suas estruturas e propondo ações sobre elas.

### 1.3 ASPECTOS ESTRUTURAIS DAS OFICINAS DE DANÇA

As oficinas de dança, assim como todas as demais oficinas do Ponto de Cultura, acontecem nas dependências da Casa Via Magia. Em alguns momentos, o Grupo chegou a ter ensaios e apresentações na quadra de esportes, por opção deles, mas na maioria das vezes as oficinas e apresentações ocorrem no Teatro de Pano, conhecido também como o Circo da Casa, que de fato é uma lona de circo que cobre um teatro de arena com capacidade média de 250 pessoas. O Circo dispõe de equipamento de som e luz adequados para realização de espetáculos e para trabalhos voltados para formação (palestras, conferências, debates, aulas) e oficinas artísticas.

A primeira etapa das oficinas, que inicialmente conectava duas linguagens de dança (a dança contemporânea e a dança de rua), teve início em março de 2016, como parte do terceiro ano de execução do projeto do Ponto de Cultura em âmbito federal, e duração de nove meses. Além das oficinas de dança, foram oferecidas, neste mesmo ano, oficinas de DJ e produção musical e economia criativa, esta última para adultos do bairro. Este primeiro ano de trabalho com dança teve o intuito de promover a sinergia entre os princípios básicos da dança contemporânea e das danças de rua, focando nos movimentos provocados em diferentes tipos de corpos com seus diferentes questionamentos, atravessamentos e desejos.

Durante oito meses de trabalho, entrelaçamos os estudos da dança contemporânea (como elementos básicos da dança, propriocepção e o método

Klauss Vianna<sup>7)</sup> com estilos oriundos das ruas (como o *Popping*, o *Twerk* e o *Wave*<sup>8)</sup>). Através do contato com ambos os estilos de expressão corporal, os alunos foram encorajados a encontrar a sua forma individual de movimentação e expressão corporal, a partir de questões trazidas por eles mesmos durante o período de trabalho, que agiram como detonadores de cenas e células coreográficas<sup>9)</sup>.

Nos quatro primeiros meses, a aula de duas horas foi dividida em duas sessões de uma hora cada, sendo a primeira de dança contemporânea e a segunda de danças de rua. Na sessão de dança contemporânea, os jovens foram incentivados a procurar seu próprio corpo dançarino, munidos dos princípios básicos da modalidade, bem como do conhecimento dos elementos da dança e da noção do método Klauss Vianna, com exibição semanal de videodanças de artistas brasileiros e estrangeiros.

**Figura 5:** Imagem das Oficinas do GDU 2019 – processo criativo.



<sup>7)</sup>“O método Klauss Vianna, conhecido como um trabalho de consciência corporal, faz parte da Escola Vianna, uma escola de pensamento sobre o corpo, que tem como base o trabalho de pesquisa desenvolvido por Angel e Klauss Vianna há mais de 50 anos e, de diferentes formas, tem continuidade no trabalho de um grande número de pesquisadores. A pesquisa dos Vianna ficou conhecida como um trabalho de consciência corporal, e hoje pode ser entendida como arte do corpo e educação somática. Na sua prática, o movimento é trabalhado com base no conceito de soma, que reconhece a unidade corpo-mente e se apoia nas relações em rede que estão presentes no funcionamento do corpo, entre seus diversos sistemas, e do corpo com o ambiente. A atenção e a escuta são desenvolvidas na construção de um movimento consciente, sem ignorar a conexão entre os conteúdos conscientes e inconscientes na produção de movimento e comunicação” (MILLER e NEVES, 2013, p. 1).

<sup>8)</sup>*Popping*, *Twerk* e *Wave* são movimentos característicos da DDR.

<sup>9)</sup> Entendo aqui como células coreográficas o processo de produção individual de cada jovem a partir do improviso. Este momento se dá depois da *Roda* e do *Aquecimento* (falaremos mais adiante da estrutura das aulas).

Fonte: Acervo pessoal.

Nas aulas de danças de rua, a turma era colocada em formação tradicional de aula de dança – sendo esta formação linear, um atrás do outro, espaçados de modo que ninguém ficasse completamente na frente do outro – e ensinada a movimentação básica da modalidade, bem como a nomenclatura, história e variações dos movimentos entre os grupos de dança.

Nos últimos cinco meses de oficina, período de montagem da mostra final, a aula passou a ser conjunta e totalmente focada na criação, tomando como alicerce do processo criativo a mistura dos conhecimentos adquiridos nos meses anteriores, os interesses, os questionamentos e os atravessamentos que os jovens trouxeram para os encontros. Durante a oficina, a apreciação artística também foi usada como metodologia, por meio de saídas a campo, com idas ao teatro para assistir a apresentações dos espetáculos “O Galo”, de Luis Alonso, e “Resistir”, da Cia Perros Rabiosos, as quais fizeram parte do processo pedagógico, ambos seguidos de sessões de mediação cultural e bate-papo com os artistas sobre o processo criativo e a movimentação corporal cênica. Este momento foi de grande enriquecimento para as nossas aulas e alguns dos jovens jamais sequer haviam entrado em um teatro, muito menos assistido a um espetáculo de dança. O momento de troca com os artistas e produtores possibilitou uma maior compreensão do universo da dança como campo profissional, e não apenas sua aplicação no universo da educação.

A seguir, apresento uma descrição da estrutura básica das aulas/ oficinas de dança no primeiro ano. Esta proposta estrutural se deu a partir do acordo entre os dois professores que estavam à frente das aulas no ano de 2016, e foi trazida e aprovada pela coordenação pedagógica, papel que exerço no Ponto de Cultura.

Descrição das atividades das oficinas:

- Mês 01: INTRODUÇÃO - Dois encontros semanais de duas horas cada, divididos em duas aulas: uma hora de dança contemporânea e uma hora de dança de rua, com a exibição de um vídeo dança ao encerramento de cada encontro. A apreciação estética e conceitual fazia parte das oficinas como fio condutor entre imaginário/simbólico e a técnica. Nesse primeiro mês, os participantes apresentaram-se individualmente e foram incitados a trazer suas referências de dança, permitindo-nos ter um panorama de suas

habilidades e desafios individuais, bem como suas compreensões iniciais e cruas daquilo que estava sendo proposto. Tanto nas aulas de dança contemporânea, como nas aulas de danças de rua, foram trabalhados elementos básicos, testando noções de níveis (alto/baixo), velocidade, intenção e qualidade dos movimentos, equilíbrio e propriocepção<sup>10</sup>.

- Mês 02/ 03/ 04: DESENVOLVIMENTO - As aulas permaneceram no formato de dois encontros semanais de duas horas cada, divididos em duas aulas (uma hora de dança contemporânea e uma hora de danças de rua, com a exibição de um vídeo dança ao encerramento de cada encontro). No segundo mês, as aulas ganharam uma rigidez estrutural com uma rotina de alongamento, aquecimento, improvisação e mostra livre ao final da primeira hora de dança contemporânea; na segunda hora, a ênfase era no condicionamento físico e nas coreografias e movimentos da dança de rua. Na dança contemporânea, os participantes estabelecem contato com o método Klauss Vianna e de propriocepção. Nas aulas de danças de rua, os jovens aprenderam os movimentos e a história oriunda das diversas vertentes deste movimento.
- Mês 05/06/07: CRIAÇÃO - Dois encontros semanais de duas horas cada. Ao quinto mês, a divisão entre aulas já se torna mais tênue, com ambos os professores costurando as aulas simultaneamente, localizando intersecções, trabalhando conflitos e experimentando movimentos. As aulas estruturam-se a partir daqui em: aquecimento, improvisação, criação e mostra das cenas criadas ao final de cada encontro. Neste período, inicia-se o processo criativo, a concepção e a elaboração do trabalho final com proposta temática trazida pelos jovens alunos, a partir da experiência pessoal e coletiva de cada um. Com o auxílio dos movimentos e conceitos apreendidos das danças de rua e da dança contemporânea, os alunos traduziram, nesta etapa, as suas questões mais íntimas em ritmo, movimento e proposta

---

<sup>10</sup>O termo propriocepção refere-se a consciência do nosso próprio corpo. É através deste sentido que nós sabemos a posição do nosso corpo, como está, que partes estão imóveis e quais as que estão em movimento. Os receptores deste sistema estão localizados nos músculos, articulações e ligamentos. Estes estão permanentemente a enviar informação ao cérebro sobre a posição do nosso corpo e, ainda, sempre que um músculo contrai ou relaxa, há movimento numa articulação. Com esta informação, o cérebro pode construir um mapa sobre a posição do corpo e do espaço que este ocupa. Esta competência permite-nos andar entre objetos e pessoas sem esbarrar” (SERRANO, 2016, p. 20).

estética. Este processo de criação contempla ainda encontros com convidados sobre temas trazidos pelos jovens (a exemplo de discussões sobre gênero e sexualidade, violência e segurança pública, juventudes e transição para a vida adulta, patologias sociais e transtornos mentais).

- Mês 08/09: MONTAGEM - Ensaios de duas horas, três vezes por semana. Na semana anterior ao espetáculo, os ensaios eram diários com duração de uma hora e meia. A mostra de resultados foi realizada em duas datas, sendo a primeira um ensaio aberto para as famílias e amigos dos alunos e a segunda um encerramento das atividades amplamente divulgado no bairro do Engenho Velho.

Esse modelo estrutural replicou-se em 2017; já em 2018 e 2019, em virtude do encerramento do Programa Cultura Viva pelo governo federal, as oficinas passaram a acontecer apenas uma vez por semana, com duração de duas horas por aula e duração total de seis meses, contemplando as etapas de desenvolvimento, criação e montagem neste período.

Nestes três últimos anos, os alunos fizeram as oficinas apenas com o professor de dança contemporânea, focando nos elementos de base descritos acima (Klauss Vianna e propriocepção). No entanto, continuaram explorando os movimentos aprendidos nas aulas de danças de rua e incorporando estes saberes nas células coreográficas.

A proposta do trabalho educativo realizado com o GDU tem como não poderia deixar de ser, suas raízes fincadas nas vias da arte, o que é uma característica singular da Via Magia desde a sua fundação. A proposta criativa traz os elementos da dança contemporânea, ao mesmo tempo em que busca as experiências individuais e sensações que permeiam o universo simbólico dos meninos e meninas do Grupo. O trabalho pedagógico é focado no conhecimento e no sentido deste conhecimento trazido por estes jovens e pela experiência vivenciada nas oficinas, que permite aproximarmos as vivências pessoais que os e as jovens apresentam, iniciando assim o processo criativo. Todas estas etapas estão interligadas e são mediadas pela representação da corporeidade, sendo cada corpo único nas suas percepções, interações e representações. O professor aqui desempenha um papel

singular em guiar estas percepções, ao mesmo tempo em que dá liberdade de exploração aos alunos.

#### 1.4 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DAS OFICINAS DE DANÇA

O processo pedagógico do Ponto de Cultura caminha lado a lado com as premissas da Escola e tem na arte o alicerce das suas formações e propostas educacionais. As oficinas foram pensadas como um espaço de experimentação das linguagens artísticas, onde os jovens do bairro tivessem a oportunidade de produzir materiais autorais, sob orientação de artistas locais e professores da Casa ou convidados.

Desde 2010 o Ponto atua no bairro do Engenho Velho, oferecendo cerca de três oficinas anuais, sendo, com frequência, uma voltada para o segmento da economia criativa ou gestão cultural. Nas oficinas de linguagens artísticas, ao recebermos o novo (ou antigo) grupo, começamos com um bate papo para que possamos nos conhecer melhor. É comum que neste início os jovens fiquem um pouco mais contidos, falando pouco, mas com alguns questionamentos sobre a metodologia e dinâmica das aulas.

**Figura 6:** Imagem das oficinas do GDU 2019.



Fonte: Acervo pessoal

Nas oficinas de dança não foi diferente. Tivemos nosso primeiro encontro em abril de 2016 e, naquele momento, buscamos instigá-los a fazer perguntas sobre a dança contemporânea e sobre a Casa Via Magia, pois queríamos que eles tivessem o desejo da experimentação daquele espaço, daquele conteúdo proposto e daquelas pessoas. Em todos os processos educativos que vivenciamos dentro da Via buscamos dar liberdade para que os atores explorem possibilidades, tanto artísticas quanto de convivência. O processo educativo na Casa passa pelo interesse, pelo envolvimento e pelo desejo de cada um em se dedicar àquele aprendizado. Uma parte deste aprendizado é a proposta artística em si, e outra parte vem do sujeito que traz a sua história, seus saberes e suas habilidades, e, a partir da reunião de todos estes fatores e ferramentas, juntos construímos uma proposta pedagógica que coadune com a linguagem artística que será trabalhada. Seguem abaixo dois relatos de jovens do GDU, sobre a sua relação com as oficinas de dança:

“No começo das aulas eu tinha vergonha, mas agora, um dos motivos que eu gostaria de continuar no grupo é por conta das pessoas. Todos os dias quando chegava do colégio e tinha que estudar horas, no final do dia sempre estava animada para as aulas, que já fazem parte da minha vida. Já saía de casa feliz sabendo que ia dançar e mexer meu corpo e encontrar pessoas que eu gosto. As aulas sempre nos fazem refletir e entender o que está acontecendo no mundo e também em nosso dia a dia. Saber dos problemas pessoais dos nossos colegas sempre foi muito interessante e reparar que eles tem vidas completamente distantes da minha, é uma forma de conhecê-los melhor [...]” (FLOR, entrevista realizada via whatsapp, abril de 2020).

“[...] aqui eu me encontrei, conheci pessoas maravilhosas, pude perceber o quanto posso ir longe, o quanto eu tenho talento. Aqui eu tive uma evolução que nunca pensei que teria. Desabafei, chorei, ganhei conselhos que me fizeram pensar e refletir muito. Na Via Magia conheci pessoas que eu agradeço muito por ter em minha vida. Sou feliz aqui, me entrego, me encontro, sou mais aberta nesse curso [...]” (JANE, trecho da avaliação de final de ano do GDU, novembro de 2019).

As duas jovens descrevem nos seus relatos a importância que as relações interpessoais tomaram nas suas vidas a partir da experiência com a dança e das oficinas propostas. As duas relatam que um dos pontos fortes do aprendizado é a convivência com o grupo, perceber as diferenças individuais, receber e dar apoio emocional àquele grupo que se formou aleatoriamente e que se tornara uma referência de bem estar para estas meninas. Parece-me, também, que se pode extrair desses discursos certo conforto existencial (ou espiritual) e físico de estar

naquele espaço com aquelas pessoas, desenvolvendo aquele trabalho educativo. Ambas demonstram prazer em participar das aulas e das trocas que acontecem durante as oficinas.

Na Via Magia, o processo educativo é conjunto. Educadores e educandos constroem coletivamente uma proposta que caiba naquele universo que se apresenta, especialmente quando se tratam das oficinas do Ponto. O desejo de contemplar as diversidades e apoiar o aprendizado daqueles que não são alvo do sistema educacional formal também está presente nas atividades desenvolvidas no Ponto: pessoas pretas, com deficiências, economicamente desfavorecidas, com diferentes identidades de gênero e orientação sexual. A intenção é que cada um consiga encontrar o seu caminho para o aprendizado baseado no respeito mútuo e na troca de conhecimento, o que não significa que isso aconteça sempre sem conflitos.

O processo de descoberta e educação do corpo tende a gerar conflitos pessoais e coletivos. Na busca do conhecimento de si e do outro surgem divergências de opiniões, valores e crenças. Durante as oficinas, houve alguns momentos de falta de compreensão mútua e estranheza com a diversidade, além de conflitos íntimos que fizeram com que trabalhássemos questões mais sensíveis como deficiência, padrões midiáticos e diagnósticos médicos. Segue abaixo dois relatos de Lola e Jane sobre seus conflitos durante as oficinas:

“Eu me sentia diferente porque eles<sup>11</sup> me tratavam diferente, eles já eram amigos, já se conheciam do colégio, eu estava tentando me adaptar [...]. Nunca tive facilidade em fazer amizade, as pessoas sempre acabam se afastando de mim [...]. Eu falava e eles riam de mim, até que um dia no grupo do whatsapp eu fiquei bem revoltada e falei um monte de coisas, acho que eles ficaram assustados [...], foi bom porque Benin leu as mensagens e passamos a conversar durante as aulas sobre o que estava acontecendo” (Lola, GDU, 2020).

“Foi horrível quando eu percebi que eu precisava de ajuda mesmo, eu quase não comia e quando comia vomitava, tudo para ser magra [...] e eu já era magra e não percebia” (Jane, GDU, 2020).

É de se esperar que um trabalho voltado para compreensão do corpo, da arte e focado em jovens (adolescentes) não seja exatamente um passeio na praia ao pôr do sol. Ao longo de todo o processo de formação, conflitos e discussões surgem a

---

<sup>11</sup> Lola se refere nesta passagem aos demais membros do GDU.

todo o momento, alguns mais intensos e mais complexos que outros. Acredito que este ambiente de conflitos internos e externos se apresenta também e, especialmente, como uma possibilidade de diálogo, de escuta, de esclarecimentos, de trocas e, por fim, de entendimentos; crendo, assim, que as diferenças nos fazem mais fortes e capazes de conviver em harmonia.

Tanto na Escola Via Magia, quanto no Ponto de Cultura, temos tido cada vez mais alunos e alunas “diferentes”, muitos deles autistas (no caso específico das oficinas de dança temos duas jovens autistas), o que nos leva a pesquisar e pensar soluções para o aprendizado destas pessoas. O relato de Lola nos mostra características típicas do autismo (dificuldade na interação social e em fazer amigos, dificuldade com a comunicação oral) e como ela toma consciência dessas características, a partir do comportamento dela e dos outros.

O contato com o autismo (que na verdade sempre houve, mas sem denominações específicas) nos permite repensar a organização corporal a partir de um processamento neurológico diferenciado. O avanço dos conhecimentos sobre o tema também nos permite entender melhor algumas questões primárias no desenvolvimento de habilidades, muitas delas relacionadas ao processamento motor e dos sentidos (falaremos mais sobre este tema mais adiante), bem como criar hipóteses para tantas outras questões que se apresentam a exemplo das questões tidas como “comportamentais”, mas que, aqui, tratarei como “ambientais”, por acreditar fortemente que são questões ligadas ao ambiente em que aquele indivíduo autista está inserido e as experiências culturais e sociais as quais são submetidos.

Buscar soluções pedagógicas e metodológicas que auxiliem no desenvolvimento individual e coletivo é um trabalho constante da Via Magia, pesquisa que perpassa todos os educadores da Casa por inúmeras razões, mas, principalmente, pelo fato de entender que cada indivíduo é único no seu processo educacional e cada um traça o seu próprio caminho em direção a autonomia.

As oficinas são sempre iniciadas com a *Roda da conversa*, onde sentamos todos no chão, descalços e conversamos sobre o fim de semana, o colégio, a família, as questões sociais e políticas e qualquer assunto que seja trazido pelos jovens para aquele momento coletivo. Alguns preferem somente escutar quando não tem o desejo de se comunicar, outros preferem escrever e ler o texto na *Roda*. Este

é um momento de catarse inicial onde todos podem se expor e expor seus temas de interesse, suas dúvidas e questionamentos.

#### Relato etnográfico da *Roda*:

Hoje eu cheguei cedo para aula e ao entrar na Via Magia recebi a notícia de que o Engenho Velho estava “fechado”; os traficantes locais haviam proibido os moradores de circular pelo bairro porque a polícia havia matado alguém de alguma das facções no dia anterior. Mesmo com a restrição de circulação pelo bairro, a maioria das e dos jovens compareceram ao encontro, apenas uma das meninas não veio hoje.

Chegaram calados, sem o furor habitual. Tomaram a iniciativa de formar a *Roda* e já começamos a conversar. Pareciam cansados. Iva começou a falar bastante irritado sobre a situação no bairro, dizia que tinha medo, que vivia com medo, tinha medo das facções e tinha medo da polícia. Nanna continuou dizendo que não se sentia segura nem em casa, nem na escola. Estavam todos chateados porque numa sexta-feira ninguém poderia se divertir, ir aos paredões, ou encontrar os amigos. As facções tinham colocado olheiros em várias ruas e havia sido decretado toque de recolher às 22h.

Jota contou uma história triste de um colega de colégio que havia sido assassinado por uma das facções; hoje faz um ano da tragédia. Falamos muito sobre violência e sobre os mecanismos que fazem essa violência se perpetuar.

Jane contou que um amigo que havia estudado no Colégio Henriqueta estava trabalhando para o tráfico, um jovem de 18 anos; ela atribuía o fato dele estar no tráfico a problemas na escola. Segunda ela, ele aparentemente tinha especificidades no aprendizado e, depois de repetir vários anos consecutivos, decidiu abandonar o Colégio.

Segue trecho da fala de Jane:

- Eu acho que o colégio tinha obrigação de fazer alguma coisa. A gente não pode achar que é um problema só da pessoa se ela repete o ano uma, duas, três vezes [...].

Benin provocou perguntando sobre o que eles achavam da legalização das drogas e se achavam que isso poderia reduzir o índice de violência. Bruno rapidamente se pronunciou dizendo que era a favor da legalização das drogas, que

poderiam ser vendidas nas farmácias e cada cidadão poderia ter uma cota de compra anual. Jota interrompeu, dizendo que isso criaria um mercado paralelo de venda de drogas; quem não consumisse a cota anual, venderia para quem quer consumir um extra. Jane concordou e complementou dizendo que as pessoas deveriam ter formação sobre ação das drogas no organismo e mais apoio psicológico gratuito de qualidade para que não precisassem recorrer às drogas.

Encerramos a Roda de hoje com um tema pulsante, a violência, como ela nos afeta direta e indiretamente, como nos sentimos, como processamos a violência cotidiana nas nossas ações, nos nossos hábitos e no nosso corpo.

A partir da Roda é possível elencarmos temas que consideramos importantes e relevantes para o nosso trabalho – do dia ou de forma mais permanente, não importa – e procuramos incorporar estes temas de alguma forma à proposta artística trazida pelo professor. A fala de Jane, acima, nos mostra como ela considera o entorno, a sociedade e, no caso específico, o ambiente escolar, relevante para o desenvolvimento intelectual e humano. Esta percepção nos aponta para um caminho onde não há espaço para “superações”, onde as/os jovens não precisem ultrapassar tantas barreiras até alcançarem um equilíbrio emocional, econômico e social. Um caminho que leve a cooperação e compreensão mútua, feito de ações colaborativas que respeitem as individualidades e incluam a diversidade, não apenas na sala de aula, mas na sociedade como um todo.

Depois da Roda, partimos para um aquecimento do corpo que pode acontecer de várias maneiras, a depender da disposição do grupo naquele dia. Muitas vezes, começamos com movimentos livres e músicas trazidas pelos jovens. Quando o grupo se mostra mais inquieto e agitado incluíamos exercícios de respiração e, muitas vezes, inserimos exercícios de força, alongamento e propriocepção (sentido que nos permite a sensação de movimento, posição articular e torque). A propriocepção é descrita como sendo a consciência da postura corporal, do movimento e das mudanças do equilíbrio, que diferenciam a posição, o peso e a resistência dos objetos em relação ao corpo.

**Figura 7:** Imagem da *Roda* durante a oficina do GDU 2019.



Fonte: Acervo Pessoal

No processo criativo propriamente dito, no entremeio das aulas, nos apoiamos no método Klauss Vianna de dança contemporânea, que propõe que pensemos a dança fora de códigos ou técnicas; logo, se posiciona de forma opositiva a cópia e a repetição que podemos facilmente observar em muitas danças. Para definir aqui um conceito de dança contemporânea, apresentaremos a noção de que, neste estilo, não existe o movimento certo ou a técnica adequada; esta depende do individuo que a desenvolve, de sua trajetória e de suas particularidades.

A dança contemporânea surge nos anos 1960 nos EUA. Nasce no seguimento da dança moderna, na medida em que pretende também romper com os moldes rígidos da dança clássica. A dança moderna, em relação à clássica, foi uma forma de libertação do bailarino, de expressar mais os sentimentos das pessoas e não apenas os enredos. A dança contemporânea surge nesse contexto. Ela diferencia-se da moderna por não obedecer a técnicas. Não há mecanismos definidos, há processos e formas de criação. Parte-se de métodos desenvolvidos por bailarinos modernos, como improvisação, contato-improvisação (onde a improvisação ocorre a partir do contato com o corpo do outro) para uma construção identitária da obra. O bailarino contemporâneo tem um papel mais autônomo e intervencionista na composição coreográfica.

Como a dança contemporânea não se define em técnicas ou movimentos específicos, emerge uma nova noção de corpo. Este corpo multicultural e multiestético é um espelho do contemporâneo, do contexto globalizado em que a dança contemporânea se movimenta, buscando um sentido mais experimental e menos estratificado para a obra.

O jeito Klauss Vianna de fazer dança que foi incorporado ao jeito do Ponto de Cultura Ubuntu de fazer as oficinas acontecerem, prioriza a exploração do improviso e do movimento criativo personalizado, aquele que tem sua origem no indivíduo e no que para ele tem significado. Busca refletir também sobre a prática da dança-educação enquanto estratégia de produção de novas formas de fazer e pensar a dança e sua conseqüente produção de subjetividade. Essa abordagem metodológica traz à tona uma discussão importante a respeito da forma como a construção do conhecimento está implicada de forma ética na prática artístico-pedagógica da dança na contemporaneidade.

Especificamente no caso da linguagem da dança, podemos observar, atualmente, o amplo domínio da presença do bailarino criador e compositor de sua própria obra artística. Assim, o estudo e elaboração da percepção singular do artista, articulados a uma investigação prática continuada de sua linguagem, permitem a permanente atualização dos diferentes modos de operação técnica e criativa da dança, assim como sua potência de produção de subjetividade.

A conquista da conscientização, atenção e disponibilidade do corpo ao movimento e a exploração de diferentes qualidades e conseqüentes estados de presença gerados pelo e no corpo do artista são alguns dos aspectos que a prática da educação somática pode vir a desenvolver em sua relação com a dança.

O pesquisador do movimento norte-americano Thomas Hanna, define o termo educação somática em 1983, junto aos considerados “reformadores do movimento” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 48). A educação somática é considerada, atualmente, como um campo abrangente de estudos do movimento humano, abarcando diferentes métodos e técnicas que buscam privilegiar a conscientização e o estudo do movimento do ser corporal em sua totalidade: “É unânime entre os professores de educação somática de diferentes linhas a visão de que o corpo humano é um organismo vivo e indissociável da consciência” (BOLSANELLO, 2005, p. 100). Dessa forma, nas diferentes práticas de educação somática, em geral, são explorados, não

só os aspectos motores da experiência, mas também os aspectos sensoriais, cognitivos e afetivos de cada corpo inserido em determinado contexto.

Portanto, a prática da educação somática, quando vinculada a processos de exploração artística da dança, para além de um recurso de tratamento e prevenção de danos físicos, pode atuar em todo o sistema perceptivo-conceitual do corpo do artista, criando assim condições para sua exploração criativa (CABRAL, p.03, 2015).

O trabalho ancorado no método de Vianna busca criar formas para que os alunos (sendo artistas ou não) possam se lançar na pesquisa de seu próprio corpo em movimento, a partir da observação atenta ao corpo do outro e ao próprio corpo. Assim, almeja-se que o bailarino possa conquistar sua autonomia na dança a partir da conscientização e exploração criativa e lúdica do movimento, bem como pela flexibilização de tensões desnecessárias do corpo.

Enquanto técnica de dança, o método Klauss Vianna privilegia uma prática em que os princípios subjetivos são elaborados pela e na exploração do movimento dançado. A improvisação é uma das abordagens práticas recorrentes no método Vianna e também uma prática nas oficinas de linguagens artísticas da Via Magia. Na dança, é durante a improvisação que muitos conceitos são incorporados e sentidos de forma relacional no corpo. É ainda uma estratégia potente na conquista da presença e da sensação do movimento. Esse recurso, contudo, não desconsidera, na prática artística da dança, a elaboração da coreografia como possibilidade de composição individual e coletiva. A improvisação pode, ainda, ser concebida como estratégia de exploração do movimento, que favorece a prontidão e a escuta ao momento presente durante a execução da coreografia.

O processo de criação de células coreográficas se dá com a participação de todos e todas e com base nos movimentos criados a partir de experiências promovidas durante as oficinas sob orientação do professor. Os alunos são incentivados a transformar em movimento, ora individual, ora coletivo (ou em duplas/trios), suas rotinas, seus pensamentos, suas emoções e seus desejos. A dança-educação poderia, na forma como é trabalhada nas oficinas do Ponto, evidenciar que a exploração do movimento humano não se encerra apenas em sua ação de desestabilizar padrões de movimento, mas também de pensamento, imaginação e emoção. Desta forma, os alunos são incentivados a produzir seus próprios

conteúdos, que traduzem as suas subjetividades e que permitem uma exploração criativa e individualizada na dança contemporânea.

## CAPÍTULO 2 – NA ARENA DA PESQUISA

### 2.1 REFLEXÕES METODOLÓGICAS – O CAMINHO PERCORRIDO

*“A história da vida individual de cada pessoa é, acima de tudo, uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta. Quando começa a falar ele é o frutozinho da sua cultura, e quando crescido e capaz de tomar parte nas atividades desta, os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela as suas crenças, as incapacidades dela as suas incapacidades”.*

*(BENEDICT, 2013, p. 15)*

*“A realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. [...] não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.”*

*(VELHO, 1994, p. 129)*

A metodologia deste trabalho surge de um processo de imersão e vivência com o GDU, isto porque as minhas participações ativas no grupo me possibilitaram um contato pessoal com cada jovem. De acordo com Spradley (1979), a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo. Neste caso, o trabalho etnográfico acontece através da minha observação participativa durante as oficinas do GDU, na CVM, sendo que os jovens membros do grupo compõem o universo da pesquisa.

Bogdan e Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos; no meio destes, os dados são recolhidos e organizados de forma sistemática. Desta forma, eu não somente acompanho passivamente as aulas como participo ativamente delas como integrante do Grupo. Para Lapassade (1992, 2001), a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até o momento em que o abandona, depois de uma longa estadia. Os observadores devem, por sua vez, imergir pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências.

Durante a estadia no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas. Esta é a etapa da observação participante propriamente dita, que é o que o observador apreende vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Em outra etapa, temos as entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais, portanto não estruturadas, e/ou mediante o estudo, de documentos oficiais e, sobretudo, de relatos pessoais, nos quais os jovens revelam os seus pontos de vista. Lapassade (2001) considera a existência de três tipos de observação participante.

O primeiro tipo – observação participante periférica – é escolhido pelos investigadores que consideram ser indispensável um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como “membros”, sem, no entanto, serem admitidos no centro das atividades. Não assumem, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, sendo o carácter periférico da implicação a sua origem, numa escolha de natureza epistemológica baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade de análise.

O segundo tipo – observação participante ativa – adotado pelos investigadores que se esforçam por adquirir um determinado estatuto no seio do grupo ou da instituição em estudo. Esse estatuto é o que lhes permitirá participar em todas as atividades como membro, mas mantendo certo distanciamento. O terceiro tipo – observação participante completa – é o que nos interessa neste trabalho, divide-se em duas subcategorias: por oportunidade, caso o investigador seja já membro da situação que irá estudar, ou por conversão, como forma de cumprir uma

recomendação etnometodológica. Neste trabalho, iremos nos deter na observação participante completa por oportunidade.

O principal desafio aqui é tomar parte de algo que me é absolutamente familiar e que faz parte, não somente da minha história profissional, mas também da minha história de vida. Fino (2008) chama-nos atenção no seu artigo sobre etnografia enquanto método que, quando uma situação é familiar, o risco de não compreensão é muito maior. Fino (2008) cita ainda Alaoui<sup>12</sup> (2002) ao tratar do tema da familiaridade com o objeto de pesquisa:

[...] a importância da etnografia reside, entre outras coisas, na sua capacidade de tornar estranho o que nos é familiar e de levar o observador, pelo ato de olhar, a demorar sobre o observável para descrevê-lo e problematizá-lo. Daí a razão para a centralidade da observação participante e das entrevistas não estruturadas no método etnográfico (FINO, 2008, p. 6).

Para tanto, não posso assumir, mesmo estando na mesma sociedade, no mesmo bairro e no mesmo grupo de dança com eles desde 2016, que já conheça as perspectivas destes jovens. Velho (1994) aponta a importância de perceber o estudo da sociedade enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica, e sempre interpretativa, e diz ainda que o fato de dois indivíduos pertencerem à mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes. Alguns grupos ou alguns indivíduos desenvolvem visões de mundo peculiares e, mesmo estando nas mesmas comunidades existem muros que nos separam (cor da pele, faixa etária, hierarquias sociais, aspectos religiosos, etc).

Esse movimento de relativizar as noções de distância e objetividade permite-nos, além de nos tornar mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento, observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a possibilidade de resultados imparciais, neutros (VELHO 1994). Embora a familiaridade não seja igual ao conhecimento científico, é fora de dúvida que representa também um certo tipo de apreensão da realidade (VELHO, 1994).

---

<sup>12</sup>Alaoui, D. Regard ethnographique sur la médiation scolaire. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. 2002. p. 75-79.

**Figura 8:** Imagem da oficina do GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

Velho (1994) acredita, ainda, que seja possível transcender, em determinados momentos, as limitações de origem do pesquisador e chegar a ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados. Ele conclui, ainda, dizendo que o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações. Este é o exercício pessoal que buscarei fazer nesta pesquisa, na tentativa de me aproximar o máximo possível das visões de cada um desses jovens e das suas manifestações de corporeidade.

### **2.1.1 O caminho percorrido**

A relação entre os membros do grupo desde o início das oficinas foi estabelecendo-se sem pressa. Levamos cerca de um mês e meio para que pudéssemos nos conhecer melhor e compartilhar percepções um sobre o outro. Como eu era a pessoa mais velha no grupo e representante da instituição que promove as oficinas, eles e elas, no início, me viam como “a coordenadora”, mas, aos poucos, ao longo dos primeiros encontros, fomos conversando, fui expondo os

meus pontos de vista e fui incentivando-os sempre a fazer o mesmo, de modo que os jovens foram me acolhendo, aceitando o diálogo e, aos poucos, foram também “des-hierarquizando” aquele grupo. “É preciso chamar a atenção para o fato de que mesmo nas sociedades mais hierarquizadas há momentos, situações ou papéis sociais que permitem a crítica, a relativização ou até o rompimento com a hierarquia” (VELHO, 1994, p. 127).

Entendo que, com esta pesquisa, pretendo me aproximar da perspectiva da/do jovem envolvido no processo, fazendo, para tal, o exercício de tentar acessar a sua subjetividade (ou um relato sobre esta subjetividade), buscando entender como elaboram suas identidades a partir do conjunto de suas experiências educacionais. O meu interesse primário é investigar os caminhos que levam – através do contato com a dança e com a educação do corpo – à construção do conhecimento e da subjetividade na juventude, compreendendo o corpo como elemento central da existência humana, catalizador das sensações e das emoções.

A etnografia apresenta-se aqui como uma ferramenta que me possibilita dialogar com a perspectiva dos/das alunos e alunas, permitindo-me trazer elementos pessoais ou coletivos que colaborem para o desenvolvimento da proposta pedagógica. A percepção do corpo como produto de uma cultura, receptor e reproduzidor de experiências sensoriais, emocionais e de vivências se configura aqui como tema central dessa experiência.

Não sei se porque me lembro com riqueza de detalhes da minha adolescência, ou se porque simplesmente gosto muito desta fase da vida humana, mas a minha relação com esse público sempre tendeu a ser bastante fluida. Nas primeiras semanas das oficinas de dança, desarrumando caixas na casa da minha mãe, eu encontrei diários antigos da minha adolescência – eram dois diários, um de 1994 e o outro de 1995, na época eu tinha 14/15 anos. Aquilo me pareceu um certo sinal de que eu estava no caminho certo, depois de alguns anos trabalhando com adultos, quase que exclusivamente, eu voltaria a atuar com a juventude, e, naquele momento, eu tinha em mãos relatos preciosos das minhas vivências naquele período da minha vida. Eu passei um fim de semana inteiro lendo aquele diário e revivendo aquelas experiências, o que foi de extrema importância para que eu me conectasse de forma segura com aquela nova juventude que, de alguma forma, divergia tanto da minha experiência de juventude, por serem jovens, pretos, da periferia, alunos de

escolas públicas, vivendo em um mundo altamente tecnológico para os padrões da década de 1990.

Na semana seguinte, eu levei os diários para as aulas de dança e mostrei aos professores e aos alunos e alunas, e todos e todas ficaram muito entusiasmados. Uma das meninas me disse, muito animada, que ela também escrevia um diário. O grupo passou boa parte da aula, neste dia, circulando os meus diários e lendo trechos em voz alta. No final da aula, por sugestão de um dos professores, resolvemos representar cenicamente, através da dança e da performance, algumas das situações narradas naquelas páginas. Foi seguramente um dos momentos mais fortes para mim durante as oficinas e uma imensa oportunidade de me conectar com eles e de me fazer perceber como parte daquele grupo.

O episódio que eu chamo de “a oficina do diário” foi um marco importante nas oficinas do GDU. Nas aulas seguintes, eles começaram a se sentir mais à vontade para trazerem suas questões mais íntimas e pessoais; e os professores sugeriram se apropriar daqueles relatos, no sentido de tentar convertê-los em processo criativo, incorporando-os ao trabalho de movimentação cênica para dança. Com a sugestão acatada, tivemos muitos momentos de lágrimas, abraços e catarses emocionais, falamos sobre o indivíduo, os padrões da sociedade em que vivemos, as regras, as leis, a família, amores, sofrimento, sexualidade, gênero, violência, religião e sobre todos os temas que permeiam o cotidiano destes jovens e que eram trazidos por eles. Tudo isso foi transformado posteriormente em movimento e experienciado através da dança. Ali eu havia começado a acessar um pouco do universo cultural daquele grupo de jovens do Engenho Velho.

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido; e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido (VELHO, 1994, p. 126).

Como eles trouxeram essa demanda de falar da vida, da existência, das mazelas diárias e de como nos adaptamos a elas, resolvemos conjuntamente montar um espetáculo que tratasse desta temática, o cotidiano destes e destas jovens. Para isso, precisaríamos fazer uma imersão profunda nas histórias e na vida de cada um, tentando, para além do discurso, resgatar memórias, sentimentos e sensações das situações vividas. Neste momento, a minha metodologia de trabalho

com a dança-educação começava a tomar uma forma mais estruturada e, diante do desejo do grupo, de trabalhar o processo artístico a partir de elementos tão pessoais, percebi que o processo pedagógico estava se consolidando.

Naquele momento, o grupo, que havia começado com quinze pessoas, contava com treze participantes, dois haviam desistido logo nas primeiras oficinas por questões pessoais. Quando o grupo tomou a decisão de expor questões mais íntimas como obra, mais três pessoas decidiram que não queriam participar de forma sistemática (duas vezes por semana/2h de aula por dia), ficamos assim com dez integrantes no grupo para iniciar o trabalho de imersão.

Nas oficinas seguintes, durante seis meses, fizemos um trabalho minucioso de conectar experiências e vivências, com a prática corporal, técnicas de dança contemporânea e criação artística. O grupo mostrou-se bastante engajado na concepção do produto final que seria, por escolha e opção deles, um espetáculo de trinta minutos.

Àquela altura dos trabalhos, eu confesso que me sentia parte do processo, mas ainda com algumas limitações. Três alunas mostravam-se menos propensas a me desconectar da figura de liderança. Flor mostrava-se bem resistente, talvez por ter sido aluna da Escola Casa Via Magia, além de ser filha de uma das professoras da Escola, o que fazia com que ela me reconhecesse como parte daquela estrutura. Maria Clara é sobrinha de uma funcionária da Escola e também resistia a essa dissociação entre a minha figura e a estrutura de gestão.

Jenifer era um caso, para mim, muito interessante. Era uma menina muito parecida com a menina que eu fui na adolescência, inclusive pelo fato de ser uma das poucas meninas brancas do GDU e, por conta disso, ter vivido experiências mais próximas às minhas como mulher branca na nossa sociedade. Algumas meninas e meninos diziam que era ela “problemática”, que gostava de arrumar confusão. De fato era uma garota que não passava despercebida. Ela tinha um jeito agressivo de se comunicar, vestia roupas largas que escondiam o próprio corpo (apesar de seu corpo estar dentro das supostas normas e padrões sociais de aceitação). JF gostava de se impor, principalmente com as outras meninas e tinha muita resistência à disciplina e às regras impostas no trabalho com a dança. Ela, no entanto, desenvolveu uma relação muito próxima e amigável com o professor do GDU.

**Figura 9:** Imagem Espetáculo *Diário* remontagem 2019



Fonte: Acervo Via Magia

Este encontro entre os dois (Jenifer e o professor Benin) foi de suma importância para que ela conseguisse se sentir parte daquele grupo e próxima daquelas pessoas. A mim ela via como a figura de autoridade, em grande parte por conta da minha idade, como ela mesma me disse inúmeras vezes. A aproximação dela, desta figura de autoridade, seria algo impensável naquele momento em que tudo que ela mais parecia querer era transgredir e ser rebelde. Outra característica do trabalho etnográfico é a concepção da investigação como um processo indutivo ou baseado na descoberta, em vez de ser limitado pela testagem de hipóteses explícitas (FINO, 2008). Àquela altura, me restava (intuitivamente), senão, observar e focar na descoberta da verdadeira natureza do fenômeno.

Foi extremamente desafiador o exercício de insistir nesta conexão com estas meninas que não se mostravam tão disponíveis quanto os demais, mas foi o tempo e as coincidências da vida que foram fazendo com que, aos poucos, elas me dessem o passaporte de acesso às suas vidas e pensamentos. Eu acabei me aproximando da tia de Maria Clara e pude ter acesso à sua casa e a sua família. Percebi, por exemplo, que a mãe de Maria era extremamente controladora e que a jovem tendia a esconder alguns fatos da mãe por medo de broncas e castigos

(algumas vezes Maria faltou às oficinas com a justificativa de que não poderia sair de casa, pois estava de castigo por ter tirado nota baixa).

Com Flor, a aproximação deu-se com o tempo e a constância nas oficinas. Ela é uma das integrantes do grupo que, apesar de ser moradora do Engenho Velho da Federação, não estuda no Colégio Henriqueta Catarino e, por coincidência, ela estuda no mesmo colégio que o meu sobrinho. Eles são amigos e colegas de sala. Tive a oportunidade de encontrá-la algumas vezes fora do nosso espaço das oficinas, encontros que nos permitiram uma maior proximidade e, com o tempo, ela foi trazendo mais elementos para os nossos encontros semanais com o grupo.

Percebo que, para Flor, ainda há um caminho a percorrer no que diz respeito a se permitir fazer parte do grupo em sua totalidade. Ela, atualmente, tem 16 anos e, das três meninas citadas, é a única que permanece no grupo. Maria precisou se afastar, pois não estava indo bem na escola e sua mãe, mesmo depois de muita conversa comigo e com a coordenadora pedagógica do Colégio Henriqueta, optou por retirá-la de todas as atividades extracurriculares neste ano de 2019. Jenifer mudou-se para a casa do pai, em Lauro de Freitas, após conflitos com a mãe. Por conta da distância, atualmente ela participa esporadicamente dos encontros do grupo.

Confesso que nem sempre me sinto segura nas direções tomadas no processo pedagógico e, por vezes, sinto necessidade de perguntar diretamente determinadas questões ou acessar o discurso dos jovens através de outras ferramentas. Para tanto, escolhemos (o professor e eu) a escrita individual como instrumento de coleta de informações que direcione a metodologia de trabalho nas oficinas e combinei com o grupo que todos e todas escreveriam (ao início e ao final do período de oficinas) sobre as suas experiências naquela jornada.

A produção de texto já era uma constante no nosso processo pedagógico, pois sempre ao início e ao final de períodos de oficinas produzíamos textos sobre como havia sido aquela experiência e sobre expectativas para o trabalho futuro. Ao final no primeiro ano, por exemplo, tivemos alguns textos sobre a importância daquele trabalho nas vidas cotidianas dos alunos e alunas e nas relações pessoais, mas um tema em comum em todos os textos me chamou atenção: a relação com o professor. Muitos textos falavam do quanto eles gostavam e se identificavam com a figura do professor de dança e de como aquela referência era importante para o

grupo. O professor, que aqui chamaremos de Benin, na época do início do grupo, tinha vinte e cinco anos, ou seja, quase tão jovem quanto os membros do grupo. Esta aproximação etária certamente contribuiu para que o grupo se sentisse mais conectado e compartilhasse identidades.

A escolha de Benin para ministrar as aulas vem, mais uma vez, do que me é familiar, pois já nos conhecíamos por termos realizado outros trabalhos na Casa Via Magia, mas foi também uma aposta nesta conexão que ele teria com os jovens por conta da sua própria juventude pulsante.

No início das oficinas eram dois professores, ambos jovens, um de dança contemporânea e o segundo de dança urbana. Este trabalho conjunto foi realizado de forma bastante satisfatória durante os quatro primeiros meses. Ao final deste período, por questões financeiras relacionadas ao projeto, só foi possível manter um dos professores. Por escolha do grupo, mantivemos Benin e seguimos com uma proposta mais voltada para a dança contemporânea, aproveitando os conhecimentos de dança urbana passados nas oficinas anteriores.

Ao final de nove meses de oficina, tínhamos um espetáculo montado e um grupo muito interessado em expor este trabalho ao público, especialmente às famílias, aos amigos e aos professores. Marcamos uma apresentação no Teatro de Pano da Via Magia, aberta ao público, e lotamos o espaço em um domingo à tarde. Foi um momento de celebração e também um encontro entre aqueles jovens e aquelas pessoas (incluindo professores do Henriqueta Catarino), que conviviam com aqueles meninos e meninas e se surpreenderam ao vê-los de forma tão inteira e comprometida no palco.

Terminado o espetáculo, havia muitos comentários de pais e mães que se surpreenderam ao verem seus filhos e filhas expondo-se e representando de forma tão segura. O trabalho apresentado era denso e trazia à tona temas como sexualidade, racismo, violência, uso de drogas lícitas e ilícitas e questões relacionadas à desigualdade social e econômica. Lembro que alguns pais ficaram um tanto impactados, mas nenhum deles chegou a manifestar atitude de desaprovação.

Ao final destes primeiros meses de trabalho, antes das férias de final de ano, refleti muito sobre o método pedagógico e sobre os resultados do trabalho enquanto escrevia o relatório final do projeto. Pensei em acessar outras ferramentas que

poderiam enriquecer o processo criativo. Optei, naquele primeiro momento, pela produção do discurso e da narrativa textual e, então, acessei o material escrito que havia sido produzido por cada um/a ao final das oficinas e me debrucei na tentativa de fazer uma análise do que pretendia ser dito naqueles textos e de identificar, a partir dali, um elo entre o que havia sido o nosso processo pedagógico no ano que acabava e o que seria daqui para frente.

Foi um momento de muita introspecção, em que fiz um exercício de compilar informações, agrupá-las e analisá-las, de forma que pudéssemos formular, a partir dali, um norte do processo educativo de imersão e criação que nos permitisse dar continuidade ao trabalho. Também havia, obviamente, a possibilidade de, no ano seguinte, fazermos tudo absolutamente diferente, com pessoas diferentes inclusive, mas, naquele momento, isso nem passava pela minha cabeça. Esse foi o momento também em que perguntas e questionamentos começaram a surgir. Foi um tempo de transição, um período em que pude delinear melhor o projeto e refletir sobre o processo educativo, preparando-me para uma segunda etapa que estava por vir.

No início do segundo ano de imersão com o grupo, sentimos uma necessidade de retomar algumas discussões, além de fomentar novas. O tema do corpo surgiu com força total, trazido por questionamentos acerca de estética, padrões, normatizações e estereótipos. Mais uma vez, o grupo me trazia material que embasaria o processo pedagógico e de criação.

O Grupo voltou bastante animado do período de férias e definimos que daríamos seguimento à proposta de trazer elementos para o processo criativo que tivessem a ver com a rotina e a vida prática deles. Foi assim que surgiu o tema *cotidiano* como temática do trabalho seguinte. Demos seguimento às oficinas e, durante um período de 5 meses, trabalhamos a criação de células coreográficas que tivessem conexão com a rotina de cada um e suas vivências diárias.

Ao longo do segundo ano das oficinas, começou a crescer em mim o desejo de registrar o que acontecia durante as aulas. Por isso, convidei uma professora da Escola Via Magia para fazer os registros pedagógicos das oficinas de dança. Por conta de ajustes de horário, não conseguimos dar seguimento a esta proposta. Eu mesma comecei, então, a fazer anotações depois das aulas. O objetivo era ter algo palpável que me direcionasse rumo ao futuro das ações pedagógicas com o Grupo. Estes escritos começaram a despertar em mim um desejo de aprofundar aquele

estudo e, assim, eu decidi que era hora de apresentar um projeto de mestrado cuja proposta seria estudar o GDU, seus membros e as práticas de dança-educação. Naquele ponto, eu já buscava e me interessava mais por acessar os discursos daqueles jovens e suas subjetividades.

**Figura 10:** Imagem Oficina GDU 2019 – processo criativo



Fonte: Acervo Pessoal

**Figura 11:** Imagem Oficina GDU 2019 – processo criativo



Fonte: Acervo Pessoal

Neste ano, o grupo teve, assim como no ano anterior, duas aulas por semana, com duração de duas horas cada, ao longo de nove meses. A divisão por etapas de preparação, até chegarmos à mostra final, foi a mesma de 2016 (introdução, desenvolvimento, criação e montagem). Ao final dos nove meses, tivemos uma mostra aberta à comunidade que aconteceu durante quatro finais de semanas, aos sábados e domingos, durante um mês. O tema da mostra foi *cotidiano* e os jovens trouxeram elementos (inclusive físicos) das suas vidas diárias para o palco. Encerramos, assim, o ano de 2017, sem saber ao certo como daríamos continuidade ao projeto no ano seguinte, sendo que não havia mais verbas destinadas oficialmente para o Ponto de Cultura e o Governo Federal ainda ameaçava extinguir o Ministério da Cultura, deixando os beneficiários à mercê da incerteza.

No início de 2018 a Escola concordou, depois de conversas entre a coordenação do Ponto, a direção da Escola e o professor de dança, em apoiar o retorno do grupo, mesmo sem verba oficial do Governo para pagamento dos colaboradores. Para isso, garantiríamos o pagamento do salário do professor para que as atividades não parassem.

A minha entrada em campo, no ano de 2019, como observadora participante para realização desta pesquisa, foi uma experiência um tanto dramática e desafiadora. Essa experiência, via de regra, faz com que o pesquisador tome posições de dubiedade constante, sendo ao mesmo tempo analista e objeto de análise. É um exercício que exige uma disponibilidade emocional e certa exposição, para que, enquanto pesquisadora, eu pudesse realmente entender e viver aquela experiência de forma plena e que me possibilitasse fazer análises as quais se aproximem o máximo possível da realidade estudada.

Neste processo de tentar desconectar a minha figura de gestão das atividades artísticas do Grupo, em 2019, o professor Benin assumiu a coordenação do GDU, fazendo com que a minha presença nas oficinas se desse de forma menos comprometida com burocracias e formalidades. Desta forma, foi possível afastar o meu olhar das questões administrativas, que poderiam comprometer a minha observação do Grupo enquanto célula de educação artística, tornando mais viável desvincular a minha figura da liderança.

Em abril de 2019 eu iniciei o trabalho de observação participante nas oficinas, duas vezes por semana. Eu participava de todas as etapas das aulas (que serão melhor descritas mais adiante) e do processo final de criação junto com o professor.

Além do trabalho de observar e tomar notas dos pontos que considerei relevantes no desenvolvimento de cada um dos jovens e do grupo como um todo, considerando aquele espaço e aquela proposta educativa, me dediquei a análise da produção textual dos/das jovens que aconteceu em dois momentos específicos no ano de 2019. O primeiro deles foi o texto produzido no retorno às oficinas, em abril, após o período de férias. Neste texto, os jovens deveriam falar da experiência no GDU no ano anterior e relatar expectativas para o ano que se iniciava.

O segundo documento, que serviu como fonte de análise de discurso, foi o texto produzido ao final das oficinas de 2019, produzido pelos/pelas jovens ao final de outubro do mesmo ano. Neste texto os jovens fazem uma avaliação pessoal do processo de formação e dos aprendizados do período.

Em uma terceira etapa de coleta de dados de pesquisa realizamos uma roda de conversa em fevereiro de 2020. Os temas discutidos foram: corpo, comunidade, dança, educação e arte. O meu papel era mediar as discussões e conduzir alguns questionamentos específicos acerca do desenvolvimento subjetivo de cada um, a partir da experiência com a dança-educação.

Na última etapa da pesquisa de campo, ocorreram as entrevistas individuais, onde foi possível acessar os discursos de forma mais segmentada. Eu aguardei ansiosamente esta última etapa, que seria um momento único de tête-à-tête com cada um deles e fui (assim como toda a humanidade) brutalmente surpreendida com uma pandemia que mudou os rumos de todas as relações humanas pré estabelecidas.

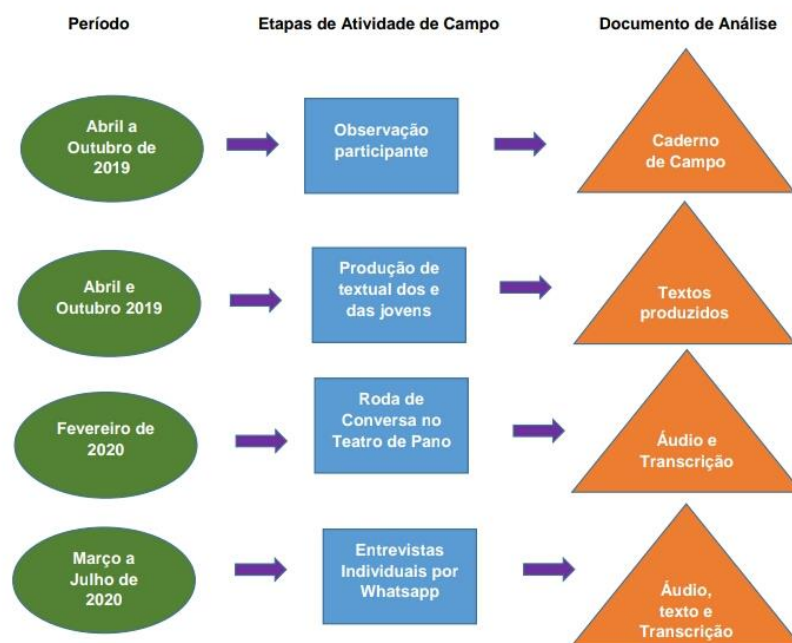
Logo no início de março, decidimos suspender as atividades de Grupo por conta da chegada da Covid-19 em Salvador, e passamos a nos comunicar apenas de forma virtual, por whatsapp e vídeo chamadas. Desta forma, foram realizadas, no período entre abril e julho de 2020, as entrevistas individuais, sendo esta a última etapa da minha pesquisa de campo, que transformou o meu tão sonhado tête-à-tête em um tela-a-tela.

Foi um tanto frustrante ter que lidar com esta nova situação. Não posso negar que o fato de ter um tempo diferenciado entre o momento da pergunta e a

elaboração da resposta (em muitos casos foi que o aconteceu, pois as perguntas eram enviadas por áudio de whatsapp e respondidas, não necessariamente em tempo real) me causou a impressão, como pesquisadora, de que algo na relação se perdeu. Eu pude acessar o conteúdo do discurso, mas não fui capaz de acessar o olhar, a postura e a espontaneidade da conversa. Foi uma adaptação extremamente necessária, devido às circunstâncias que vivemos atualmente em função da pandemia e, apesar da minha frustração, foi possível reunir material de análise que me permitiu concluir a pesquisa e apresentar resultados sistematizados do trabalho de campo.

Como já foi dito, os dados coletados desta pesquisa são fruto de observações e anotações de campo, uma roda de conversa, entrevistas virtuais e produção textual dos jovens no período compreendido entre 2019 e 2020. Os documentos analisados foram respectivamente: caderno de campo, áudio e transcrição da roda de conversa, áudios, transcrições e textos das mensagens trocadas nas entrevistas via whatsapp e dois textos produzidos por cada um dos jovens, sendo o primeiro em abril de 2019 e o segundo em outubro de 2019, conforme relatado neste capítulo. Abaixo, apresento uma linha do tempo com as etapas da pesquisa de campo e as respectivas ferramentas utilizadas para coleta de dados:

**Figura 12:** Fluxograma de metodologia de pesquisa de campo



Fonte: Produção própria.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO BÁSICA DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A seguir, apresento uma caracterização dos dados pesquisados, sendo uma breve descrição do cenário sociocultural e uma descrição dos jovens que fazem parte do universo da pesquisa.

### 2.2.1 Contexto histórico e sociocultural: Engenho Velho da Federação

Segundo o historiador e professor baiano Edmundo Franco, existem algumas hipóteses sobre a origem do bairro, mas nenhuma foi confirmada até os dias atuais. O professor Cid Teixeira, historiador brasileiro e notável contador das histórias e memórias da Bahia, corrobora com a ideia da ausência de uma versão definitiva e acrescenta que não há bibliografia específica sobre o tema.

Registros históricos da cidade de Salvador mostram que o Engenho Velho da Federação, antes de sua fundação, era uma mata fechada, pertencente a uma grande fazenda, antigo engenho de cana-de-açúcar. Foi local de abrigo de pretos escravizados, fugidos de outras fazendas da região. Por ser ponto geográfico estratégico, o local serviu como uma espécie de esconderijo de dinheiro, o qual era guardado em potes chamados de bogum, que eram enterrados nas terras da localidade. Hoje, o seu famoso largo, no final de linha do Engenho Velho, leva o nome de Bogum e o primeiro terreiro devidamente estabelecido no Engenho Velho que leva o nome de Terreiro do Bogum, data do ano de 1855.

Antes disso, certamente, o Engenho Velho já existia, era uma fazenda para plantação da cana (por isso, *engenho*) onde os então escravizados já procuravam driblar a dominação imposta pelos senhores, desenvolvendo atividades de lavadeira ou preparando os quitutes à base de dendê, marca da culinária baiana (RAMOS, 2013, p.120-1, *apud* CARVALHO, 2016, p.54).

No Engenho Velho, foram fundados os primeiros terreiros de candomblé da cidade de Salvador e, por isso, hoje é local de pesquisa e estudo de quem se dedica a temática. Bairro populoso, sendo a maior parte de habitantes afros descendentes, suas ruas levam nomes de santos, de personalidades históricas da cidade e de moradores ilustres da própria comunidade. O nome da rua principal é em homenagem ao jogador de futebol nascido e criado no bairro Apolinário Santana

(Popó). Outras personalidades religiosas e históricas dão nomes às ruas do bairro, como São Sebastião (ladeira do Scórpio); Xisto Bahia, que nasceu em Salvador em 1841, era ator, escritor de peças teatrais, compositor e cantor autodidata (Rua Xisto Bahia); Manoel Bonfim, um dos 1º moradores do bairro, fundador do terreiro da Casa Branca, e que ajudou na construção da Av. Vasco da Gama (Rua Manoel Bonfim).

Uma curiosidade do bairro é que, para a construção da igreja Católica (Paróquia de Santa Cruz), o terreno foi cedido por um terreiro de candomblé, permanecendo vizinhos até os dias atuais. O bairro também é berço de grandes talentos das artes e em especial da música baiana.

**Engenho** - Muitos acreditam, até mesmo pelo nome escolhido, que ali existia um grande engenho de um dos latifundiários que dominavam a sociedade na época da escravidão. Segundo Orlando Barbosa, membro da Associação de Moradores do Engenho Velho da Federação, a ocupação do bairro dá-se no final do século XVIII e início do XIX, quando pessoas escravizadas e migrantes do interior do estado lá se estabeleceram. Duas grandes fazendas de engenho de cana de açúcar ocupavam quase toda a área: a Madre de Deus, da família Filgueira Santos (a mesma do ex-governador Roberto Santos), e a Engenho Velho, pertencente à família Catarino (da qual Henriqueta Catarino, que hoje empresta seu nome à rua onde fica a Casa Via Magia e o colégio estadual do bairro, foi herdeira). Entre as décadas de 1940 e 1960, as fazendas foram loteadas e arrendadas para moradores, na sua maioria de baixa renda.

**Quilombo** - Em seu laudo antropológico sobre o Terreiro do Bogum, o professor Ordep Serra, antropólogo, pesquisador e professor da Universidade Federal da Bahia, atribui a origem do bairro a um quilombo formado por escravos fugitivos de um engenho com sede entre o Rio Vermelho e a atual Avenida Cardeal da Silva. A versão ganha ainda mais força pela grande concentração de terreiros que existem até hoje na região. Os adeptos do candomblé sofriam com a forte perseguição das autoridades e era preciso buscar áreas isoladas para a realização dos cultos.

Segundo o historiador, professor, baiano e ex presidente do Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO), Ubiratan Castro de Araújo, o Terreiro do Bogum era dono de uma grande faixa de terra onde hoje existe o fim de linha do Engenho

Velho. A roça do Bogum foi dividida em duas, com a construção da Ladeira Manoel Bonfim. Castro relata que, na época em que o bairro era ainda pouco habitado, Mãe Runhó (então doné<sup>13</sup> do referido terreiro), sensibilizada com a situação de seus irmãos, começou a distribuir lotes para os mais pobres e a vender para quem pudesse pagar. Assim, começaram a ser construídas as poucas casas de taipa que povoaram o bairro no início de sua formação, logo após o início do processo de arrendamento.

Com cerca de 80 mil habitantes, na sua maioria afrodescendentes, o Engenho Velho é considerado um dos maiores bairros de população preta de Salvador. Com relação à renda da população, segundo os dados do Censo 2010, cujos valores referem-se ao valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas ativas (pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento), 89% possuem renda média mensal de 1,7 salários mínimos, o que configura um bairro considerado de baixa renda (CARVALHO, p. 62, 2016).

Em 2005, foi o primeiro bairro a ser contemplado com o projeto “Quilombos Urbanos”, uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Salvador e o Governo Federal. Classifica-se como Quilombo Urbano a localidade que tem história de resistência da herança afro-brasileira e um sentido forte de territorialidade e de comunidade. Essa interpretação foi normatizada com a publicação do Decreto 4.887/2003 que ampliou a definição até então centrada nos espaços rurais herdeiros das comunidades que, historicamente, serviram como espaço de refúgio e luta contra a escravidão. No caso do Engenho Velho, os terreiros foram fundamentais na escolha para ser o projeto piloto, pois são entendidos como marcos de resistência negra. Lá, encontramos o mais antigo terreiro de candomblé do Brasil, a “Casa Branca”, tombado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como patrimônio imaterial.

Apesar desta riqueza de patrimônio histórico e cultural, o Engenho Velho é, hoje, um dos bairros mais violentos da cidade de Salvador, sendo alvo de ações policiais diárias e embates entre traficantes e a polícia militar. Os tiroteios no bairro são frequentes (inclusive a luz do dia) e, por diversas vezes, tivemos que suspender as aulas das oficinas de dança por conta das ações violentas que dominam o bairro.

---

<sup>13</sup> Doné é um cargo exclusivamente feminino do Candomblé Jeje. É uma sacerdotisa das religiões afro-brasileiras.

Foi listado como um dos bairros mais perigosos de Salvador, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria de Segurança Pública (SSP) divulgados no mapa da violência de bairro em bairro pelo jornal *Correio* em 2012. Ficou entre os mais violentos, em consequência da taxa de homicídios para cada cem mil habitantes por ano (com referência da ONU) ter alcançado o segundo nível mais negativo, sendo um dos piores bairros na lista. Em 2017, foi divulgado que a facção criminosa Bonde do Maluco (BDM), que exerce controle sobre o tráfico de drogas na Bahia, atua no bairro. No mesmo ano, a polícia tentou conter o controle das facções, o que gerou um imenso conflito local que se estende até hoje (VASKU, 2019).

**Figura 13:** Foto reprodução de matéria do BA Meio Dia em 14/07/20.



Fonte: Acervo pessoal

**Figura 14:** Foto reprodução de matéria do BA Meio Dia em 15/07/20



Fonte: Acervo pessoal

**Figura 15:** Foto reprodução de chamada de matéria do Jornal Correio da Bahia em 14/07/20.



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/>

Apesar de ser um bairro bastante populoso, atualmente conta, apenas, com três linhas de ônibus que o ligam a outras partes da cidade. Nas proximidades do bairro, está o Engenho Velho de Brotas, a Avenida Vasco da Gama, a Garibaldi, a Baixa da Égua, o Vale da Muriçoca, a Federação e o Rio Vermelho.

O Engenho Velho da Federação configura-se enquanto um bairro popular, notadamente negro, possuindo como limites espaciais, ao norte, a Avenida Vasco da Gama e o Alto do Sobradinho; ao sul, o conjunto residencial Santa Madalena; à leste, mais uma vez, a Avenida Vasco da Gama; já a oeste, possui como limites a Avenida Cardeal da Silva e a Rua Henriqueta Catarino. O bairro possui área de 939.667,92m<sup>2</sup>, sendo um bairro de pequenas dimensões e de densidade em torno de 26.131 hab/Km<sup>2</sup>, uma das mais altas do município. O Engenho Velho tem como bairros limítrofes a Federação, o Rio Vermelho, Brotas, Acupe e o Engenho Velho de Brotas (CARVALHO, p. 52, 2016).

**Figura 16:** Localização do Engenho Velho da Federação em Salvador



Fonte: Caê Carvalho, 2016.

**Figura 17:** Limites territoriais do Bairro do Engenho Velho



Fonte: Caê Carvalho, 2016.

### 2.2.2 Os sujeitos da pesquisa: jovens do Grupo de Dança Ubuntu

“A dança mexeu com os meus sentimentos.  
A dança me transforma [...]”  
Foi na dança que eu me descobri”  
(IVA, GDU, 2019).

Os jovens que compõem o universo da pesquisa são todos moradores do bairro do Engenho Velho, estudantes do ensino médio (e frequentam regularmente a escola) e tem entre 16 e 21 anos. A formação do grupo de dança, tal qual se encontra no momento desta pesquisa, se deu ao longo de 3 (três) anos de trabalho contínuo e conjunto, de **2016 a 2019**, sendo a delimitação desta pesquisa o período compreendido entre as observações participantes no ano de 2019, e entrevistas e roda de conversa em 2020.

O grupo hoje é composto por 8 (oito) jovens, que formam o universo desta pesquisa, sendo 3 (três) meninos e 5 (cinco) meninas; destes, apenas um não se identifica como jovem preto. Todos os jovens são de famílias de baixa renda e 5 (cinco) deles estudam na escola pública estadual do bairro, duas jovens são bolsistas em colégios particulares de Salvador (fora do bairro do Engenho Velho) e uma das meninas é estudante de enfermagem na Universidade Federal da Bahia.

Os três meninos do grupo são homossexuais. Um dos meninos é um jovem gordo. Duas das meninas do grupo são autistas oralizadas com alto grau de independência e nenhuma necessidade de suporte substancial para realização das atividades individuais ou em grupo. O autismo aparece aqui como uma categoria importante, não somente no campo da pesquisa, mas nas ações pedagógicas desenvolvidas no Grupo, que nos permitem experienciar o trabalho com o corpo divergente e reconhecer suas particularidades.

**Figura 18:** Imagem do encerramento espetáculo *Diário* remontagem 2019



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Abaixo segue uma descrição individualizada de cada membro do Grupo de Dança, feita a partir das observações de campo no ano de 2019. Os nomes utilizados são fictícios, pois os nomes reais dos membros foram preservados a pedido deles.

### **Flor**

**Identidade de gênero: Mulher Cis**

**Idade: 16 anos**

Flor é moradora do Engenho Velho e é uma das participantes do grupo que não estuda atualmente no bairro. É aluna da 1ª série do Ensino Médio e bolsista de um colégio particular em Salvador, localizado no bairro do Itaigara. É filha única de umas das professoras da Escola Casa Via Magia e foi aluna da Casa no período do ensino fundamental (1º a 5º ano). Seu pai é professor de capoeira e ativista do movimento negro, sua mãe é branca, seus pais não são casados e ela mora com a mãe. A família mantém um bom relacionamento. Eu tive oportunidade de conversar algumas vezes com os pais dela durante as oficinas e apresentações e outras tantas vezes conversei com sua mãe, com quem eu mantenho uma relação profissional muito boa na Casa Via Magia.

Flor é uma menina negra de pele mais clara, cerca de 1,60m de altura e que chegou ao grupo aos 13 anos, ainda (aparentemente) tentando se adaptar àquele novo corpo de adolescente. Ela usava roupas largas que camuflavam o seu corpo em desenvolvimento e mantinha seus cabelos crespos e volumosos sempre muito bem presos, com tranças ou coques. É muito reservada, fala pouco e demonstra certa resistência em expor seu corpo e suas emoções, apesar de ser uma menina muito inteligente, politizada e com posicionamentos progressistas. Ela passou todo o primeiro ano do GDU com os cabelos presos, de modo que nem sabíamos o comprimento dos fios. Mas, no início do segundo ano do grupo, Flor assumiu um lindo cabelo black que foi muito elogiado pelos colegas.

### **Nana**

**Identidade de gênero/ orientação sexual: Mulher Cis Heteronormativa**

**Idade: 18 anos**

Nana é uma jovem negra, moradora do Engenho Velho, estudante da 2ª série do ensino médio do Colégio Henriqueta Catarino. É uma jovem muito alegre, divertida, com uma energia muito voltada à sensualidade e muito sincera nas suas colocações e opiniões. Passou pelo processo de transição capilar ao longo do primeiro ano do GDU por sugestão de algumas colegas, mas principalmente por iniciativa e desejo dela de se reconhecer como mulher negra dona do seu próprio corpo; para isso, ela resolveu cortar bem curto o cabelo, que, na época, era bem comprido e alisado. Lembro-me do quão insegura ela chegou na aula após o corte e como todos e todas a receberam com surpresa e alegria, num ato absolutamente espontâneo de apoiá-la naquele desejo de mudança.

Recordo-me ainda da alegria dela ao me mostrar uma lista de produtos para cabelos crespos que ela havia feito naquele dia com a ajuda de outras meninas do grupo. Nas semanas seguintes, ela retornou às oficinas com vários penteados diferentes que ela deu conta de fazer, mesmo estando com o cabelo supercurto e, além disso, passou a usar turbantes. O contexto familiar de Nana é bastante rígido, a mãe segue a religião evangélica e é bastante controladora com a filha, sendo a única mãe que vai buscar a filha ao final de cada oficina. As performances dela, assim como ela própria, são sempre cheias de movimentos sensuais e elementos cênicos.

**Iva****Identidade de gênero: Fluida****Idade: 18 anos**

Iva é um jovem preto, gordo, gay, morador do Engenho Velho e neto de uma das mães de santo do bairro. No grupo, é o único seguidor de religião de matriz africana. É um jovem extremamente talentoso no dançar, mas que demonstra certas questões existenciais relacionadas ao próprio corpo. A primeira delas diz respeito ao gênero. Iva se identifica horas no feminino, horas no masculino, e, quando se veste, também oscila entre roupas e adereços considerados masculinos ou femininos. Tem a cabeça raspada e gosta de usar batom com frequência. A segunda questão diz respeito ao seu peso, apesar de demonstrar verbalmente algum incômodo com relação a este tema, o que eu observo é que isso não o limita na execução dos movimentos ou no processo criativo, pelo contrário, o inspira.

Iva tem uma família bastante estruturada e unida (morando vários membros da família na mesma casa, que fica no terreiro). Algumas vezes tive oportunidade de ir às celebrações no terreiro de sua avó e pude presenciar o cuidado, o afeto e a cooperação entre aquelas pessoas. Não percebi preconceito por parte da família com relação à orientação sexual ou de identidade de gênero de Iva; no entanto, na escola e nas ruas do bairro o preconceito é diário.

Iva estuda no Colégio Estadual Henriqueta Catarino e cursa a 1ª série do ensino médio. Algumas vezes parou de estudar por causa do preconceito, mas, nos últimos anos, tem conquistado seu espaço no colégio e o respeito dos alunos e dos professores. Lembro-me de uma jornada pedagógica que fui convidada a participar no Colégio, na qual o professor de português me disse que Iva havia mudado muito após as oficinas de dança, que agora era outra pessoa, segundo ele, mais solícito, educado e gentil com as pessoas. Curiosamente, nas aulas de dança, Iva sempre fora uma pessoa não somente solícita, educada e gentil, como atenta, dedicada e competente, além de muitíssimo talentoso.

**Nuno****Identidade de gênero/ orientação sexual: Homem Cis Gay****Idade: 19 anos**

Nuno, dos jovens que hoje compõem o grupo de dança, é o único que não está no grupo desde a sua formação em 2016. Ele entrou no grupo no início de 2017 e rapidamente se enturmou e fez novas amizades. Ele já conhecia alguns dos jovens, pois cursa a 1ª série do ensino médio no Colégio Henriqueta Catarino.

Ele é preto, alto, corpulento e extremamente comunicativo, fala alto e sempre movimentando as mãos, a cabeça e o tronco. Apesar de se identificar como homem gay, Nuno refere-se a si mesmo no feminino. À primeira vista, aquele jeito excessivamente extrovertido me pareceu uma máscara social que ele carregava. No núcleo familiar, ele sofre algum preconceito, especialmente por parte do pai, que é casado com a mãe, mas vivem um relacionamento abusivo. Nuno procura se distanciar dessa convivência e se mostra sempre muito independente – frequentemente ele passa dias e noites nas casas de amigos ou namorados.

De todos os jovens que compõem o grupo, é o que me parece ter uma postura mais adulta, acredito que por necessidade, e não por desejo de ser adulto. É o único jovem do grupo que assume abertamente o consumo regular de álcool e maconha.

**Jane****Identidade de gênero/ orientação sexual: Mulher Cis Heteronormativa****Idade: 18 anos**

Jane é a “cdf” do grupo, assim ela é conhecida entre os colegas. Sempre atenta, colaborativa e disposta a ajudar, são também a mais apegada à figura do professor. É também uma jovem negra de pele mais clara e cabelos cacheados na altura dos ombros. É uma menina doce que tem uma estrutura familiar composta por mãe, avó e irmãos.

Jane demonstrava uma preocupação excessiva com o corpo, mais especificamente com ser magra e dentro dos padrões estéticos das revistas de moda. Apesar de magra, ela achava que poderia estar mais magra. Ela foi

diagnosticada com transtorno dismórfico corporal<sup>14</sup> e transtorno alimentar. Quando ela trouxe essa temática para o grupo, abriu-se um leque de discussões sobre padrões, transtornos mentais, cultura e sociedade.

Jane é uma menina muito sensível e que gosta de ouvir os colegas, conversar e dar conselhos, e seus movimentos tendem a ser lentos e delicados. De todos os membros do grupo, foi a que mais acolheu e se aproximou das garotas autistas nas suas dificuldades de interação social.

## **Isa**

### **Identidade de gênero/ orientação sexual: Mulher Cis Heteronormativa**

#### **Idade: 21 anos**

Isa é uma jovem negra, de pele mais clara, alta, supermagra e com braços compridos, moradora do Engenho Velho. Também foi aluna da Via Magia e, na infância, recebeu o diagnóstico de transtorno do desenvolvimento (que hoje entendemos como autismo). Conversando com alguns professores mais antigos da Escola, alguns lembravam que Isa teve um atraso significativo no desenvolvimento da fala e que era uma criança muito tímida. A jovem expressa-se com muita desenvoltura, e diria que, em termos de oratória, é a que melhor se expressa em todo o grupo, talvez devido aos longos anos de tratamento com fonoaudióloga, ou, talvez, o atraso no desenvolvimento da fala realmente tivesse pouco a ver com a sua capacidade de comunicação. Em termos de escrita, Isa também é bastante desenvolvida, seus textos costumam ser claros e objetivos.

Quando entrou no grupo, ela já tinha 18 anos e sempre foi a mais velha do grupo de jovens, o que considero que a fez assumir com alegria esse papel. Algumas vezes, eu a vi reclamando de alguma conversa indevida quando todos deveriam estar concentrados; era sempre ela que ajudava a arrumar o espaço para começar as aulas e também na hora do lanche.

Isa, que é filha única de uma funcionária da Escola, atualmente cursa enfermagem na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ela fala de forma clara e pausada, movimenta-se pouco fora de cena, mas, em cena, sempre imprime à sua performance movimentos bastante enérgicos.

---

<sup>14</sup> O TDC é caracterizado por uma preocupação com um imaginado defeito na aparência ou uma reação excessiva a uma ligeira falha física (DSM V).

## **Lola**

**Identidade de gênero: Mulher Cis**

**Idade: 16 anos**

Lola é uma jovem negra e que, assim como Flor e Isa, foi aluna da Via Magia e atualmente é bolsista de um colégio particular em Ondina. É moradora do Engenho Velho, sobrinha de uma funcionária da administração da Escola e é autista (sem diagnóstico formal, porém com vários diagnósticos correlatos). No início do grupo, Lola quase não falava, passava as aulas atenta aos professores e às suas demandas. Quando falava, segundo ela mesma, por sua dificuldade de se expressar verbalmente, ela se sentia “julgada pelos colegas”. É “a boa aluna” que não atrapalha a aula, ouve com atenção e ainda executa o que os professores pedem com rigor.

No primeiro ano, Lola teve um conflito com umas das garotas que participavam do grupo na época (Jenifer mencionada anteriormente). Este conflito acabou aproximando-a do grupo. No ano seguinte, Jenifer saiu do grupo e Lola voltou mais segura e participativa e pôde nos apresentar um trabalho de corpo e de movimentação cênica altamente criativa e com muita personalidade. O trabalho desenvolvido por ela serviu-nos (e serve-nos ainda hoje) como parâmetro de movimento coreográfico em diversos momentos e o grupo passou a tê-la como referência no processo criativo.

No âmbito familiar, Lola mora com a avó paterna. O pai, apesar de ser o provedor, não mora com ela. Com a mãe, ela não tem contato. Lola faz acompanhamento sistemático com psicopedagoga e cursa a 2ª série do ensino médio.

## **Jota**

**Identidade de gênero/orientação sexual: Homem Cis Bissexual**

**Idade: 18 anos**

Jota é atualmente o único jovem que se identifica como não preto no grupo. Também morador do Engenho Velho, foi criado somente pela mãe que é uma mulher que sempre deu apoio às escolhas do filho e busca sempre possibilidades de realizar os desejos dele. Jota é um jovem extremamente talentoso no ballet clássico. A primeira vez que o vi acreditei que ele já fazia aulas de ballet, mas, para minha

surpresa, não fazia e nunca havia feito. Ele sabia executar todos os principais movimentos do ballet clássico (não sabia nomeá-los) quase que em completa perfeição, precisando de pequenos ajustes posturais apenas. Jota tem habilidades motoras e estéticas compatíveis às de bailarinos clássicos profissionais, além de um excelente preparo físico.

Ele iniciou as oficinas de dança em 2016 e aquelas foram as primeiras aulas de dança da vida dele até então. Ao fim do primeiro ano de oficinas, em conversa com sua mãe, eu sugeri que ela procurasse uma escola de ballet e tentasse uma bolsa. As escolas de ballet costumam dar bolsas de estudo para meninos que se interessam pelo ballet clássico, justamente pela carência de representatividade masculina nesta modalidade. Jota conseguiu uma bolsa e, atualmente, além de fazer parte do GDU, é aluno da Ebateca, Escola de Ballet.

Jota também é aluno do Henriqueta e cursa a 2ª série do ensino médio. No colégio, ele sofria muito preconceito pelo seu gosto e dedicação ao ballet, o que vem melhorando gradativamente, pois ele tem se dedicado a levar seus colegas a alguns dos seus espetáculos, tanto no GDU como na Ebateca. O GDU fez algumas apresentações no Colégio nos anos de 2016, 2017 e 2018.

### **As Contradições do Corpo**

**Carlos Drummond de Andrade**

Meu corpo não é meu corpo,  
é ilusão de outro ser.

Sabe a arte de esconder-me  
e é de tal modo sagaz que a mim de mim ele oculta.

Meu corpo, não meu agente,  
meu envelope selado,  
meu revólver de assustar,  
tornou-se meu carcereiro,  
me sabe mais que me sei.

Meu corpo apaga a lembrança  
que eu tinha de minha mente.

Inocula-me seus patos,  
me ataca, fere e condena  
por crimes não cometidos.

O seu arдил mais diabólico  
está em fazer-se doente.  
Joga-me o peso dos males  
que ele tece a cada instante  
e me passa em revulsão.

Meu corpo inventou a dor  
a fim de torná-la interna,  
integrante do meu id,  
ofuscadora da luz  
que aí tentava espalhar-se.

Outras vezes se diverte  
sem que eu saiba ou que deseje,  
e nesse prazer maligno,  
que suas células impregna,  
do meu mutismo escarnece.

Meu corpo ordena que eu saia  
em busca do que não quero,  
e me nega, ao se afirmar  
como senhor do meu Eu  
convertido em cão servil.

Meu prazer mais refinado,  
não sou eu quem vai senti-lo.  
É ele, por mim, rapace,  
e dá mastigados restos  
à minha fome absoluta.

Se tento dele afastar-me,  
por abstração ignorá-lo,  
volta a mim, com todo o peso  
de sua carne poluída,  
seu tédio, seu desconforto.

Quero romper com meu corpo,  
quero enfrentá-lo, acusá-lo,  
por abolir minha essência,  
mas ele sequer me escuta  
e vai pelo rumo oposto.

Já premido por seu pulso  
de inquebrantável rigor,  
não sou mais quem dantes era:  
com volúpia dirigida,  
saio a bailar com meu corpo.

O percurso metodológico traçado nesta pesquisa se deu de maneira bastante peculiar, tendo sido traçado de uma maneira e finalizado da forma que se mostrou possível, diante de um momento histórico e social em que todos nós tentamos nos adaptar a um afastamento dos corpos, frente à ameaça da contaminação de um vírus que pode ser mortal. Ao início da pesquisa, me parecia bastante desafiador um olhar de observador participante considerando o meu envolvimento com o Grupo e, ao final, pude perceber que mais difícil seria fazê-lo sem estar fisicamente presente, sem acessar olhares, gestos, movimentos faciais, respiração... foi o exercício diário da resiliência e da criatividade no processo de construção do conhecimento que me moveram e me permitiram concluir a pesquisa, além da relação de confiança e amizade estabelecida com os/as jovens que me permitiram acessá-los subjetivamente mesmo à distância.

A seguir, trago uma discussão mais aprofundada sobre as principais categorias desta pesquisa; corpo, suas vias de descobrimento e suas interfaces na educação e nas artes, juventude e diversidade.

## CAPÍTULO 3 – PELAS VIAS DO CORPO

### 3.1 ESTUDOS SOBRE O CORPO – ESTADO DA ARTE

*“O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo.”*  
(MAUSS, 2017, p. 407)

Os estudos sobre o corpo, na sociologia, dedicam-se à compreensão da corporeidade<sup>15</sup> humana como fenômeno social e cultural, suporte de elaboração simbólica, objeto de representações e imaginários (LE BRETON, 2012). Desta forma, as relações cotidianas, em sua amplitude, envolvem, inevitavelmente, a mediação corporal. Este é o caminho que trilharemos neste trabalho, o de compreender o corpo como este ator privilegiado das relações humanas e sociais.

Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. Procurando entender este lugar que constitui o âmago da relação do homem com o mundo, a sociologia está diante de um imenso campo de estudo. Aplicada ao corpo, dedica-se ao inventário e à compreensão das lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem. (LE BRETON, 2012, p. 7).

O corpo socialmente educado tende a perder certas espontaneidades. No seu texto *As Técnicas do Corpo*, Mauss (2017) apresenta-nos indicações de como se dá a modelagem cultural dos corpos ou de como as orientações culturais e sociais moldam a nossa expressão corporal, fazendo-nos reproduzir determinados modelos físicos sem, ao menos, pensarmos sobre eles, na sua utilidade ou na sua validade. Quando se refere às técnicas do corpo, Mauss (2017, p. 401) apresenta-nos o seguinte conceito: “Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. Em todo caso, convém proceder do concreto ao abstrato, não inversamente” (MAUSS, 2017, p. 401).

---

<sup>15</sup>O conceito de **corporeidade** é entendido como o **conjunto de traços do corpo que definem o ser humano como ser social**, incluindo aqui suas referências culturais e sociais na elaboração do corpo, para além da fisiologia e anatomia do corpo humano (BERTHELOT, 1983, *apud* FERREIRA, 2011).

As técnicas do corpo são apresentadas como idiosincrasia social, e não simplesmente um produto de arranjos e mecanismos puramente individuais ou psíquicos (MAUSS, 2017). Além disso, Mauss (2017) ainda nos apresenta, nas suas reflexões, o conceito do homem total, considerando os aspectos biológicos associados aos aspectos sociológicos e psicológicos, todos mediados pelo corpo, pela educação do corpo.

Na trilha aberta pelas reflexões de Mauss, Le Breton (2012, p. 31) diz-nos que: “No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico”.

Aqui, nós nos concentraremos no corpo dos jovens pretos, periféricos, social e economicamente desfavorecidos, que compõem o GDU, e no trabalho desenvolvido ao longo das oficinas de dança no ano de 2019. O processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social do ser humano que, entretanto, encontra certos períodos da existência, principalmente na infância e na adolescência, os momentos fortes (LE BRETON, 2012).

**Figura 19:** Imagem espetáculo *Diário* remontagem 2019



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Vishnivetz (1995) apresenta-nos, no seu trabalho sobre *Eutonia*<sup>16</sup>, a reflexão de que toda experiência é subjetiva e individual, apesar de se dar no contexto e na história do sujeito. Além disso, segundo James<sup>17</sup> (*apud* VISHNIVETZ, 1995), para se ter uma experiência, é fundamental estar aberto para ela. Isso tornará possível o questionamento do dado, o estar atento, a apreensão da realidade e a tomada de consciência.

Nos últimos anos, o esforço para entender a Arte/ Educação ou o ensino da Arte em relação à cultura em que se insere gerou estudos muito significativos. Dentre os estudos culturais de Arte/Educação, podemos mencionar três livros: *Building bridges*, de Marjo Räsänen (1998); *Teorías y prácticas em educación artística*, de Imanol Agirre (2000), e *The arts and the creation of mind*, de Elliot Eisner (2002). Curiosamente, Räsänen, é finlandesa, Agirre, espanhol e Eisner, norte-americano, partem do mesmo ponto: o conceito de arte como experiência. Elaborado por John Dewey [...] O pós-modernismo retoma o conceito embebendo-o de um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural (BARBOSA, 2005, p. 11).

Segundo Reichold (2006, p. 27), em muitas teorias éticas da pessoa se encontra uma distinção entre a vida orgânica e a vida pessoal do ser humano:

O ponto central do debate ético sobre a pessoa está nos predicados divinos ou metafísicos da razão e na autonomia que cabem ao ser humano. Sobre este, repousa a dignidade intrínseca, enquanto os elementos corpóreos e mortais que tornam o homem semelhante aos animais, de nenhum modo os distinguem moralmente.

Reichold (2006) diz-nos ainda que, enquanto o homem designa o todo corporal e racional, a referência à personalidade do ser humano destaca isoladamente os elementos espirituais. O que pretendemos aqui é compreender de que forma esta interface entre o concreto e o simbólico pode gerar um aprendizado que leve à autonomia de pensamento, à participação social, ao respeito mútuo e à liberdade na construção da subjetividade do indivíduo.

---

<sup>16</sup>A Eutonia é uma prática corporal criada e desenvolvida por Gerda Alexander (1908 Wuppertal/ Alemanha - 1994 Copenhagem / Dinamarca). A palavra eutonia significa tensão em equilíbrio; tônus harmonioso (do grego eu: bom, harmonioso e do latim tônus: tensão). O trabalho consiste no uso da atenção às sensações promovendo a ampliação da percepção e da consciência corporal. Um processo em que o aluno acessa a sabedoria que é própria do corpo usando-a a seu favor. Para a Eutonia, uma educação psicofísica, as experiências ficam impressas na estrutura e memória do corpo. Elas são também visíveis na postura, gestos e movimentos. (VISHNIVETZ, 1995).

<sup>17</sup>JAMES, Williams. **The Principles of Psychology**. Nova York: Dover Publications, 1890-1950. v. I-II.

A compreensão do corpo, esta soma que direciona as ações pedagógicas, de pesquisa e o processo de criação do GDU, considera as relações do interno e do entorno do sujeito como uma rede de comunicação não estática. Entendemos que o indivíduo está em constante diálogo com o outro e com o meio, ao tempo em que se dedica ao processo de escuta de si, formando, assim, uma ampla rede de percepções, compreendendo a expressão corporal como socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo (LE BRETON, 2012).

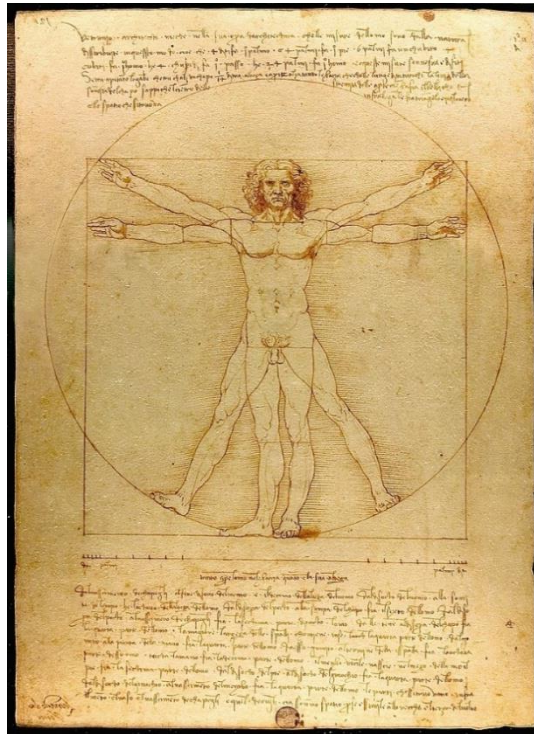
O corpo presente no GDU emerge da escuta e das relações que se estabelecem na prática dialógica entre professor-aluno-alunos em experiência, contribuindo para modular os contornos de seu universo e moldando o relevo social que necessita; oferecendo a possibilidade de se construir inteiramente como ator do grupo de pertencimento (LE BRETON, 2012).

### 3.2 A CORPOREIDADE ESQUECIDA: OS DESAFIOS DA COMPREENSÃO DO CORPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*“As representações sociais asseguram ao corpo uma posição determinada dentro do simbolismo geral da sociedade. Servem para nomear as diferentes partes que o compõe e as funções que cumprem, fazem explícitas suas relações, penetram o interior invisível do corpo para depositar ali imagens precisas, que outorgam uma localização no cosmos e na ecologia da comunidade humana. Este saber aplicado ao corpo é, primeiramente, cultural”.*  
(LE BRETON, 2002, p. 13)

O corpo é, como define Mauss (2017), aquele objeto/meio técnico que vamos usando e abusando ao longo da vida e que, poucas vezes, paramos para refletir sobre os seus reais significados e suas reais atuações. Ao longo da nossa existência, o corpo tem tomado o lugar de protagonista das nossas vidas como formador de identidade e opiniões, além de se mostrar, historicamente, como objeto do imaginário social e cultural, ocupando um lugar de destaque nas artes, na mídia e nas reflexões sobre subjetividade.

**Figura 20:** Foto reprodução do **Homem Vitruviano** – Desenho descreve as proporções do corpo masculino



*Homem Vitruviano*, Leonardo Da Vinci, 1490. Fonte: Wikipedia.

No século XX, assistimos a alguns movimentos sociais que permitiram ao corpo um lugar central, dando-lhe um status de identidade, sobretudo pelas discriminações e estigmas que sofrem estes grupos sociais. Podemos lembrar aqui do movimento negro, do feminismo, do movimento das pessoas com deficiência e do movimento LGBTQIA+. Apesar disso, o que se vê cada vez com mais frequência é um desejo subliminar de padronizar o corpo (segundo padrões médicos ou estéticos/de moda vigente) ou ainda isolar anatomicamente suas partes, como se fosse possível compartimentar nossas ações e representações simbólicas, tomando como referência partes isoladas do nosso corpo – a exemplo do cérebro – e excluindo o mundo fora dele. Segundo Geertz (2001), talvez seja exatamente a suposição de que o que está em pauta e precisa ser determinado é uma espécie de ligação que estabeleça uma ponte entre o mundo de dentro do crânio e o mundo fora dele que cria o problema. Buscamos entender aqui o corpo como reflexo da cultura.

A apologia ao corpo é, sem que se tenha consciência, profundamente dualista, opõe o indivíduo ao corpo e, de maneira abstrata, supõe uma existência para o corpo que poderia ser analisada fora do ser humano concreto (LE BRETON,

2012). Observamos, assim, um desejo desenfreado de transformar o corpo em algo sem conexão com o indivíduo, como se fosse possível separar estas duas instâncias. Não podemos esquecer que o corpo é mais do que um instrumento; é o que nos possibilita ter vivências e elaborá-las; é o que nos possibilita viver a vida na sua plenitude; sem um corpo não há experiência possível.

Figura 21: Charge Armandinho



Armandinho, 2018. @beckilustras. Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

No campo da educação formal, o corpo tem um lugar absolutamente marginal, sendo excluído das escolas como campo de conhecimento e aprendizado logo no início dos anos acadêmicos. Mesmo como disciplina no ensino fundamental e médio, resta, nos currículos, apenas as aulas de educação física, voltadas aos esportes, e as aulas de biologia. Ao longo das nossas vidas, nós somos induzidos a tratar o corpo como um coadjuvante das nossas ações, quando o que deveríamos fazer era inseri-lo em um dos papéis principais da existência. Neste sentido, a educação do corpo deveria ser discutida desde os primórdios da existência, mesmo antes de se pensar em educação formal, até o fim dos dias, quando o ser humano se liberta do mundo.

Uma educação libertadora do corpo, que não nos aprisiona em padrões culturais vigentes, pode elevar a consciência plena do ser humano, criar possibilidades comunicacionais e de interação social, além de gerar auto conhecimento. Segundo Weile e Tompakow (1973), pela linguagem do corpo dizemos muitas coisas aos outros. E o próprio corpo tem muitas coisas a nos dizer,

nosso corpo é antes de tudo um centro de informações para nós mesmos e sobre o mundo.

O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (LE BRETON, 2012, p. 26).

Neste sentido, a forma como se conduz a educação do corpo não só se mostra de suma importância na nossa condição humana e social, como se apresenta vital na construção da sociedade e da identidade do indivíduo. Em uma educação libertadora, que promove o autoconhecimento, o reconhecimento das relações que se trava no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas), apresenta-se uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos típicos da outra esfera animal (FREIRE, 2011).

É preciso também aqui suscitarmos a reflexão acerca do controle político da corporeidade e acerca de quais são as reais premissas deste controle. A questão do poder e do controle político sobre a corporeidade, objetivando o controle do comportamento do ator, é um dado central da reflexão das ciências sociais dos anos 1970 (LE BRETON, 2012). Neste sentido, podemos observar que: à medida que mudam as sociedades, seus valores e mentalidades, muda-se também o objetivo de controle dos corpos. O feminismo, por exemplo, abriu caminho para a legitimação da contracepção lá na década de 1970, e, hoje, uma das discussões vigentes no Brasil é a da legalização do aborto, sendo que, em muitos outros países do mundo, em virtude de mudanças de mentalidade social e religiosa, a prática já é legalizada; já aqui no nosso país, por questões culturais (e eu incluo o religioso aqui em cultural), o aborto ainda é considerado um tabu, o que, para a prática de controle político dos corpos, é bastante conveniente por favorecer o domínio dos corpos femininos, mantendo as mulheres neste lugar de responsável única pela procriação e pelo cuidado com a família, restringindo assim a sua participação social e política.

Quando pensamos em educação, tendemos a pensar em algo bom, necessário e que faz o ser humano melhor; no entanto, lembremos que educar para controlar é uma prática comum em todas as sociedades. Um dos meios de controle político e social mais antigo da humanidade é através da educação do corpo. Nas

salas de aulas, o controle dos corpos é imperativo, grande parte dos professores preferem alunos e alunas que não se levantem com frequência, que não caminhem pela sala e que fiquem em silêncio durante a maior parte da aula. Todos sentados, imóveis, sem fazer barulho e, na maioria dos casos, usando as mesmas vestimentas, um modelo de educação que deixa claro todos os dias que a corporeidade não é prioridade e que cria uma ponte intransponível entre o cérebro/processamento cognitivo e o “resto” do corpo. Desta forma, as crianças, os adolescentes e os jovens passam pelo processo educacional e aprendem que seus corpos devem se manter sempre sob controle, sem manifestações originais que destoem dos padrões culturais vigentes naquela sociedade.

O período da adolescência é quando os jovens tendem a se rebelar de forma mais evidente contra estes padrões e controles impostos. É justamente na adolescência, quando somos tomados por um turbilhão de mudanças químicas, biológicas e de padrões culturais, que aparentemente temos também mais desejo de expressar a nossa personalidade, muitas vezes numa tentativa de nos desvincular dos nossos pais e famílias, buscando nos aproximar dos “*guetos*” que nos representam segundo o nosso próprio imaginário (culturalmente construído).

Um dos rumos dos jovens de hoje tem sido em direção ao seu próprio corpo, nos cultos à sua imagem, nos desafios aos limites dos seus gestos, na exploração dos seus sentidos e sensações, procedimentos muitas vezes valorizados e intensificados pelos riscos físicos e sociais em que incorrem. Este rumo de vida não tem sido, todavia, seguido de perto pela investigação sociológica que toma os jovens nas suas mãos. Isto, em grande medida, em virtude do trabalho de desconstrução sociológica e de arqueologia social em torno das categorias “juventude” ou “jovem” ter se realizado a partir de estratégias de evitamento e distanciamento dos biologicismos, naturalismos e evolucionismos arreigados à categoria “adolescência”, que fazia coincidir esta fase de vida com a puberdade (FERREIRA, 2011, p.257).

O corpo jovem, no âmbito das transformações imagéticas, emocionais, funcionais e hormonais, tende a consubstanciar-se concretamente no corpo em que estão organicamente submetidos. Estes corpos são vividos e interpretados pelos adolescentes, que os percebem sob a impressão de estarem fora do controle de si mesmos. Enquanto organismo vivo e em devir, o corpo dos jovens encontra-se efetivamente sujeito a várias alterações, devidas à emergência somo-anatômica própria da puberdade (FERREIRA, 2011). Talvez essa sensação de falta de controle possa explicar parte desse desejo de liberdade corporal típico da adolescência,

motivada aqui pela sensação de não pertencimento devido às mudanças vivenciadas na vida prática.

### 3.3 CORPO E JUVENTUDE

*“Há, efetivamente, normas que enquadram a figura do jovem, normas essas em grande medida estabelecidas com base em critérios de ordem corporal. Entre os vários atributos que permitem identificar a juventude enquanto categoria social, um dos mais visíveis e privilegiados na interação quotidiana é, de facto, a sua condição corporal, consubstanciada numa multiplicidade de imagens e desempenhos físicos simbolicamente correlacionados e atribuídos a uma dada condição etária.”*

*(FERREIRA, 2011, p. 258)*

A juventude tende a ser aquele período da vida que muitos acreditam ser um momento de transição, quando passamos da infância à vida adulta. No entanto, a juventude também pode ser encarada como um período de subordinação à vida adulta, de instabilidade e de crises existenciais, guiado por incertezas e medos, além de grandes transformações externas e internas.

Quando falamos de transformações, certamente estamos incluindo aí uma gama de fatores que podem ser transformados, desde elementos físicos e biológicos até elementos emocionais e características mais subjetivas.

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição da transitoriedade como elemento importante para definição do jovem – da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. No entanto a ideia da transição tem sido também objeto de críticas que incidem ao menos sob dois aspectos tidos como relevantes. O primeiro diz respeito a uma caracterização da transição como indeterminação - jovens não são mais crianças e também não são adultos, vivendo uma espécie de hiato na acepção de Salem – sendo definidos pelo que não seriam, assim, esse momento cada vez mais alongado no percurso da vida continuaria, paradoxalmente sofrendo um conjunto grande de atribuições que o desqualificam exatamente porque se trata apenas de uma passagem. O segundo aspecto incide sobre uma necessária subordinação dessa fase à vida adulta, referência normativa caracterizada pela estabilidade em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises. Como afirmam Melucci (1992) e Vianna (1997), este modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em posição (sic) a pretensa “instabilidade” juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos

condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade (SPOSITO, 2002, p. 3-4).

Ainda segundo Sposito (2002), a juventude tem sido considerada como fase da vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda. Neste sentido, é preciso reconhecermos a juventude como uma categoria também histórica e social, que se altera com a conjuntura e que pode tomar variadas formas a depender do contexto, além de balizadas pelas categorias de classe, raça e gênero. Neste sentido, trabalha-se com o conceito de interseccionalidade, como descrito a seguir:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado [...]

[...] Segundo Kimberlé Crenshaw<sup>18</sup>, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias; [...]

Do meu ponto de vista, é imperativo aos ativismos, incluindo o teórico, conceber a existência duma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política.

Combinadas, requererão dos grupos vitimados:

1. instrumentalidade conceitual de raça, classe, nação e gênero;
2. sensibilidade interpretativa dos efeitos identitários;
3. atenção global para a matriz colonial moderna, evitando desvio analítico para apenas um eixo de opressão (Akotirene, p. 14, 2019).

Temos aqui, portanto, uma categoria (juventude) que será discutida neste trabalho no âmbito biopsicossocial e, considerando as referências da interseccionalidade, avaliando os fatores que convergem neste contexto para formação do jovem e da sua subjetividade.

O conceito aqui trabalhado será o da juventude como um momento do percurso de vida capaz de reter sua peculiar forma de vivê-lo e menos como mera etapa preparatória para a vida adulta (SPOSITO, 2002).

O sofrimento de um jovem é um abismo, ele não consegue relativizar os fatos, como a falta do amor dos pais, abusos sofridos na infância. Um jovem não tem o sentimento de que a morte é uma tragédia irreversível. Acha que pode lidar com isso, não se vê como vulnerável, o que favorece as condutas de risco. Não só na área de saúde pública como nas atividades esportivas. Ser adolescente é experimentar a vida, para o pior ou para o melhor (LE BRETON, 2017, p. 1).

---

<sup>18</sup> Kimberlé Williams Crenshaw é uma defensora dos direitos civis, americana e uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça. É professora da Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School, especialista em questões de raça e gênero.

A esta perspectiva, uniremos o conceito de corporeidade, aqui entendido não apenas como estrutura corporal (corporalidade), mas como *corpo-total*, analisando as manifestações do sujeito na sua complexidade, a partir da sua relação com o todo que o configura. O interesse em investigar o processo de elaboração da subjetividade dos jovens do PCU, através da experiência com a dança, dá-se a partir da percepção do quão menosprezada é a temática do corpo como gerador de conhecimento e expressão da identidade nas práticas na área da educação. A juventude contemporânea sofre diariamente um bombardeio de informações da mídia, das redes sociais, das escolas e da própria vida cotidiana, o que tende a moldar certos padrões de comportamento e atitudes. Além disso, temos claramente um alongamento deste período na vida das pessoas, ao mesmo tempo que observamos uma tendência maior de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos (SPOSITO, 2002).

Essa antecipação da juventude se dá de maneira bastante clara através do corpo. Meninos e meninas em processo de transição corporal passam por situações bastante conflitantes, ora por terem orgulho em expor aquele novo corpo que está surgindo, ora por medo e angústia por conta das modificações biológicas que acontecem e que resultam claramente em modificações na vida social destes e destas jovens. Segundo Iva:

“Eu tenho uma ótima relação com o meu corpo, até porque é o único que eu tenho e ele me serve muito bem para muitas coisas. Sempre foi assim, sabe aquilo que falam “meu corpo, minhas regras”, pois, é uma coisa que eu estranhei quando comecei a entrar na adolescência foi a minha voz, eu gostava quando ela era mais fina, mas isso também é uma coisa que dá para moldar se eu quiser” (IVA, GDU, 2020).

Iva, de fato, apesar de ter um corpo considerado gordo socialmente pelos padrões estéticos dominantes e pelo modelo de saúde médico ocidental, nunca demonstrou desconforto com o próprio corpo. Possui desenvoltura corporal, flexibilidade e sabe brincar e explorar os seus limites físicos. Sempre demonstrou bastante criatividade e competência na execução dos movimentos propostos, chamando sempre a atenção do público nas apresentações (que infelizmente ainda se surpreende com um bailarino gordo que executa com destreza as técnicas da dança).

Iva é um dos membros do grupo que mais se destaca quanto a leveza, harmonia e precisão dos movimentos ao dançar, tendo a acreditar que a relação positiva que ele construiu com o seu próprio corpo, o desejo de conhecê-lo de forma mais aprofundada e a possibilidade de exercer livremente a sua sexualidade colaboram substancialmente para o seu engajamento na dança.

No início dos trabalhos com o GDU, tínhamos jovens de 13 a 21 anos, o que me causou certo incômodo, pois eu acreditava que haveria uma distância biopsicossocial entre estas “juventudes”, o que poderia comprometer a unidade do trabalho e o sentimento de grupo. Ao longo do processo, pude perceber que as meninas mais novas eram bastante maduras e engajadas nas propostas do grupo. Em raros momentos, pude perceber desconforto com as temáticas, mas, mesmo nestes momentos de conflitos e tensões, buscávamos o diálogo, a reflexão e, por muitas vezes, alcançávamos o entendimento mútuo. Em última instância, quando alguém se mostrava definitivamente desconfortável com as demandas, buscávamos alternativas que contemplassem a disponibilidade daquele indivíduo naquele momento.

**Figura 22:** Imagem da aula aberta às famílias do GDU 2019.



Fonte: Acervo Casa Via Magia

O corpo vai tomando forma da identidade daquele ou daquela jovem à medida que escolhas, vivências e aprendizados vão se consolidando. Sposito (2002) ressalta ainda que muitas pesquisas na área da educação investigam os aspectos pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem, mas com escassa ênfase no movimento de se buscar conhecer o aluno em sua condição complexa. O jovem como sujeito é o que nos interessa nesta investigação e seu processo de desenvolvimento e construção identitária através da experiência com o seu corpo e o corpo do outro.

O corpo jovem frequentemente é o entremeio e não podemos desconsiderar as mudanças biológicas reais que afetam não só a parte física, mas, também, a emocional destes corpos em transição. A corporeidade jovem é viva e pulsante. Nesta fase da vida, geralmente, também é o momento em que começamos a desenvolver a nossa sexualidade e a nossa libido, estes desejos também se refletem no comportamento e nas atitudes destes jovens, quando muitos são hipersexualizados e exploram bastante o corpo neste sentido.

Podemos perceber na sociedade ainda uma busca pelo corpo jovem como o corpo ideal, que devemos tentar manter a qualquer custo ao longo das nossas vidas.

O corpo também é preso no espelho social, objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e de significações, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discursos que suscita. Neste contexto, o corpo é só um analisador privilegiado para evidenciar os traços sociais cuja elucidação é prioridade aos olhos do sociólogo, por exemplo, quando se trata de compreender os fenômenos sociais contemporâneos (LE BRETON, 2012, p. 77).

Podemos encarar o corpo como a marca do indivíduo, que, paradoxalmente, busca com este corpo se adequar aos padrões vigentes na sociedade contemporânea. A designação do corpo, quando é possível, traduz de imediato um fato do imaginário social. De uma sociedade para outra, a caracterização da relação do homem com o corpo e a definição dos constituintes da carne do indivíduo são dados culturais cuja variabilidade é infinita (LE BRETON, 2012).

A educação do corpo jovem, como propomos neste trabalho, tem uma perspectiva de autoconhecimento e empoderamento, levando em consideração um pano de fundo social excludente e conservador, em que corpos são normatizados, classificados e coisificados, como se não fizessem parte do todo do indivíduo e, especialmente, como se fossem processos estáticos, não fluidos.

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas, e às vezes, até bruscas, e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições, ultrapassando os limites mesmo das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. (FREIRE, 2011, p. 117).

Neste trecho da obra de Freire, fica clara a importância desta educação para a liberdade de ser e de participar da cena social de forma consistente e abrangente, onde as experiências individuais e coletivas tomam significados e auxiliam no desenvolvimento intelectual e humano destes educandos cujo corpo toma forma das compreensões, das percepções e significados sociais. Entendo aqui o corpo não como elo simplesmente, mas como parte significativa da experiência em sociedade, é o que nos permite representar simbólica e culturalmente as nossas vivências. Este processo se mostra imprescindível para a compreensão do corpo como elemento da educação contemporânea, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, bem como para gerar autonomia política e social.

### 3.4 CORPOS DISSONANTES

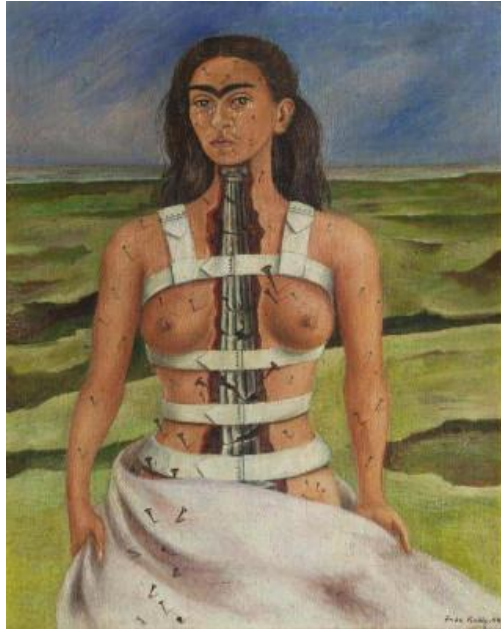
O problema dos desviantes é, no nível do senso comum, remetido a uma perspectiva quer em termos estritamente psicologizantes, quer em termos de uma visão que pretende ser “culturalista” ou “sociológica”. A formulação deste tipo de orientação acadêmica, que não são capazes de superar a camisa-de-força de preconceitos de intolerância. (VELHO, 1977, p. 11)

[...] os grupos que criam o desvio ao estabelecer as regras cuja infração constitui o desvio e ao aplicá-las a pessoas particulares, marcando-as como outsiders. (VELHO, 1977, p. 24)

Na nossa sociedade ocidental, historicamente os indivíduos que manifestam corpos desviantes ou fora dos padrões estabelecidos, são tratados, via de regra, a partir de perspectivas médicas e biologizantes, que rotineiramente se ocupam em classificar o “normal” e o “anormal”. Nesta categoria dos anormais, podemos incluir pessoas com condições neurodiversas e pessoas cujos corpos, por questões relacionadas a deficiência ou estética, não se enquadram nos padrões impostos. Para a medicina e para boa parte da sociedade, nestes casos, o caminho seria

diagnóstico e tratamento. Nesta linha de raciocínio, o mal estaria localizado no indivíduo, geralmente definido como fenômeno endógeno ou hereditário.

**Figura 23:** Foto reprodução da obra *A Coluna Partida*, auto retrato da artista que convivia com uma deficiência por conta de um acidente de bonde na infância.



*A Coluna Partida*, Frida Kahlo, 1944. Fonte: Wikipedia.

No entanto, apenas desviar o olhar para a sociedade, considerando esta como impulsionadora desse desvio não é suficiente para compreender a questão. Da mesma forma que podemos pensar que a sociedade e suas demandas estimulam o conceito de desvio, o comportamento desviante pode ser uma ameaça a ordem social imposta. Velho (1977) considera que o comportamento desviante pode ainda ser uma redenção para a sociedade, quando estes assumem, de acordo com Merton (1970, *apud* VELHO, 1977, p. 15), um caráter inovador, trazendo respostas adequadas para a permanência de determinado sistema.

No seu livro *Neurotribes*, Silberman narra sua chegada ao Vale do Silício<sup>19</sup> para entrevistar Larry Wall, um dos grandes nomes de programação de

<sup>19</sup> O Vale do Silício, localizado na parte sul da região da Baía de São Francisco, na Califórnia, EUA, abriga muitas start-ups e empresas globais de tecnologia. Apple, Facebook e Google são algumas das mais conhecidas. Na região, também há instituições com foco em tecnologia, estabelecidas próximas à Universidade Stanford, em Palo Alto. O Museu da História do Computador e o NASA Ames Research Center ficam em Mountain View. O Tech Museum of Innovation fica em San José.

computadores do mundo (que Silberman havia conhecido em um “Geek Cruise” ou cruzeiro para “nerds” enquanto escrevia uma matéria para a revista Wired sobre jovens talentosos da tecnologia e lugares pouco convencionais para realizar convenções).

Larry, na época, era um jovem que morava com sua mulher e sua filha. Antes de ir a casa de Larry para realizar a entrevista, Silberman foi informado que a filha de Larry era autista. Alguns meses depois, ao realizar uma outra matéria sobre tecnologia, Silberman procurou o filho da expert Judy Estrin, uma das mulheres que ajudaram a desenvolver os protocolos da internet. Judy fez uma carreira de sucesso na tecnologia, apesar do mercado dominado por homens. Seu filho, muito educadamente, aceitou conceder a entrevista para a reportagem e avisou a Silberman que tinha uma filha autista. Silberman percebeu que aquilo não poderia ser acaso e comentou com um amigo durante um café a coincidência do fato de dois grandes nomes da tecnologia terem descendentes autistas. Silberman foi rapidamente interpelado por uma professora de ensino especial que estava sentada na mesa ao lado e que o advertiu “você tem noção do que está acontecendo? Há uma epidemia de autismo no Vale do Silício”. Silberman começou ali a sua pesquisa sobre autismo e percebeu que, naquela região do mundo, pessoas “estranhas”, experts em tecnologia e que, muitas vezes, se casam com colegas de trabalho não menos “estranhos”, tem mais chance de ter filhos e filhas autistas. Esses jovens “estranhos”, no entanto, são muitos úteis àquela sociedade, cuja principal fonte de lucro são as empresas de tecnologia. Esta “utilidade” acarretou um índice de inclusão estatisticamente maior de pessoas autistas no mercado de trabalho e em escolas regulares, segundo o autor, do que no resto do mundo. Lá o desvio foi e é útil a sociedade.

---

**Figura 24:** Imagem da oficina do GDU 2019 – ensaio.



Fonte: Acervo Pessoal

Durante a nossa roda de conversa no GDU (em fevereiro de 2020), foi levantada a questão da diferença e daquele indivíduo que desvia do comportamento social usual ou do padrão estético e biológico, quem sentia-se “diferente” e por quais razões. Segue abaixo trechos da transcrição do relato de Lola:

“Quando eu nasci disseram a minha família que eu tinha um problema neurológico, só que ninguém sabia exatamente o que era e como poderia me prejudicar, aí, sempre me trataram diferente por causa disso, às vezes era bom porque faziam as coisas para mim, mas outras vezes era bem ruim. Eu sabia que eu era diferente porque eu não entendia muito as pessoas, o jeito delas, mas eu não achava isso nada de mais[...] A vida inteira eu levei bilhetezinho para casa da educação física, porque eu era muito ruim nos esportes e corridas [...] Era muito desajeitada... eu achava que era, né. As pessoas achavam e eu achava. [...]

Hoje eu acho que eu sei dançar e muita gente me diz que eu sei dançar e eu fico pensando que é a mesma Lola, é a mesma pessoa, as mesmas pernas, os mesmos braços, a mesma cabeça [...]”.

Neste relato, podemos perceber que Lola considera que o tratamento que deram a ela, enquanto uma pessoa com uma “possível” deficiência (aqui digo possível porque na época ela não havia sido diagnosticada como autista), foi diferenciado. Ela relata uma “super proteção”, em que, muitas vezes, faziam as coisas por ela (possivelmente por considerarem que ela tinha uma capacidade mental reduzido devido ao transtorno).

Além disso, fica evidente também no relato a noção que ela tinha (e ainda tem) de que era uma pessoa diferente das quais ela convivia regularmente. Lola

percebia que agia e se posicionava de forma não semelhante aos seus pares e de forma não esperada pela escola quando se tratava de educação do corpo. Isso dito reiteradamente fez com que ela acreditasse que, de fato, não era capaz. Somente aos 14 anos, quando ingressou no GDU, Lola pôde se dar conta das suas possibilidades corporais, e isso aconteceu ao mesmo tempo em que os educadores que a acompanhavam e seus colegas, elogiavam o seu trabalho corporal e a sua criatividade cênica. Lola ouviu daquele grupo que ela não só era capaz, como talentosa, isso certamente fez toda a diferença no desenvolvimento dela no Grupo.

Segundo Velho (1977), uma das abordagens mais influentes e significativas do comportamento desviante está na obra de Merton (1970). Diz o autor:

A análise funcional concebe a estrutura social como ativa, como produtora de novas motivações que não podem ser preditas sobre a base de conhecimento dos impulsos nativos do homem. Se a estrutura social restringe algumas disposições para agir, cria outras. O enfoque funcional, portanto abandona a posição mantida por várias teorias individualistas, de que as diferentes proporções de comportamento divergente, nos diversos grupos e estratos sociais, são o resultado acidental de proporções variáveis de personalidades patológicas encontradas em tais grupos e estratos. Ao invés, tenta determinar com a estrutura social e cultural gera a pressão favorável ao comportamento socialmente desviado, sobre pessoas localizadas em várias situações naquela estrutura (MERTON, 1970, p.191-2, *apud* VELHO, 1977, p. 12).

O corpo divergente se apresenta como um inconveniente social, algo que precisa ser adaptado para que se adeque as leis que regem a cultura dominante. Desta forma, milhares de pessoas que apresentam alguma deficiência, que estão acima do peso considerando ideal, que não tem o cabelo considerado adequado, que não se encaixam nos padrões de gênero estabelecidos, ou, que apresentam comportamentos tidos como “desviantes”, são colocados à margem desta sociedade e tratados como inadequados para aquele contexto, ou, então, são obrigados a se adaptarem (muitas vezes perdendo grande parte da sua individualidade para que esta adaptação aconteça) e conviverem em um ambiente que não foi pensando para eles e, ainda pior, um ambiente que foi pensado para que eles não fizessem parte.

Na escola regular, é possível observar o quão incômodo pode ser um corpo divergente, não somente para os educadores que, via de regra, não sabem o que fazer com um aluno ou aluna que foge ao padrão físico, comportamental ou de desenvolvimento cognitivo, por exemplo, mas também por parte dos colegas, que foram condicionados (pelos valores familiares, pela mídia, pela sociedade como um

todo) a repelir e “estranhar” o que não lhes é familiar. Segue relato de Iva sobre a sua experiência como uma pessoa gorda e de gênero fluido no ambiente escolar:

“Uma coisa que eu sempre tenho comigo é aquilo do “meu corpo minhas regras”, tinha muita gente no colégio que não gostava quando eu ia de saia, alunos e professores também [...] teve uma época que eu fiquei sem ir pra escola porque eu sofria muito *bullying*, chegava em casa chorando quase todo dia [...] hoje em dia eu vou até de batom e ninguém fala nada, quer dizer, devem falar ainda [...] mas não na minha frente pelo menos. E os professores hoje também me defendem mais quando eles percebem alguma coisa. [...]

[...] Eu sofri *bullying* porque era gordo, depois porque era gay e porque usava roupas de mulher, porque sou do candomblé, acho que só não sofri *bullying* por ser preto [...] aí seria meio ridículo para eles. Mas bicha preta sofre mais com certeza. [...] Eu tive um professor gordo que me mandava emagrecer, acho que a pessoa nem se toca [...].”

O corpo que não se perfila a esse projeto médico e cultural de uma corporeidade-moeda<sup>20</sup> e hedonista tende a ser classificado como um corpo dissonante, um corpo in-válido, não válido quando comparado e confrontado com a lógica da boa forma e do vigor físicos. O corpo dissonante, ou seja, aquele que não adere aos artifícios de reformulação e adequação da aparência, tende a despertar reações de estranhamento e até mesmo de repulsa. Na cultura contemporânea, o que não é desejável quase sempre é assustador (FONTES, 2006, p. 12).

Malu Fontes, professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, nos traz o conceito de corpos dissonantes, em contraponto ao conceito de corpos canônicos<sup>21</sup>, criando uma relação indissociável entre corpos, sociedade e cultura.

Sistematicamente mantido fora da pauta de discursos e imagens da cultura de massa, o corpo dissonante é um corpo ausente dos discursos culturais e, uma vez que, conforme afirma a psicanalista Maria Rita Kehl, os corpos são definidos ou alterados pelo efeito do que se diz sobre eles, esse silenciamento sobre os corpos não perfilados ao projeto canônico cronifica o seu estatuto de dissonante (FONTES, 2006, p.12).

---

<sup>20</sup> “Numa sociedade em que as relações sociais são antes de tudo utilitárias, a conformidade com o ideal de beleza é um valor de mercado como outro qualquer, e encontramos aqui, mais uma vez, a metáfora do corpo como moeda, um fetiche que se vende, se constrói e se dá como um sinal que circula tanto no consenso dos brasileiros, quanto nas retóricas repetidas pela mídia, tanto nos bastidores da vida social quanto nos palcos” (GOLDENBERG, 2002, p. 120, *apud* FONTES, 2006, p. 11-12).

<sup>21</sup> “A idéia de corpo canônico é considerada, nesta análise, como equivalente a uma determinada corporeidade físico-anatômica predominante na cena sócio-cultural contemporânea e corresponde a um modelo de construção da identidade e da imagem próprio das últimas décadas do século XX. É sinônimo do modelo corporal marcado pelo culto à chamada boa forma física, o corpo standartizado onipresente nos meios de comunicação de massa” (FONTES, 2006, p. 09).

“Nossos corpos não são independentes da rede discursiva em que estamos inseridos, como não são independentes da rede de trocas – trocas de olhares, de toque, de palavras e de substâncias – que estabelecemos. [...] Se a comunidade em que o sujeito vive, única referência capaz de confirmar a sua existência, o reconhece como morto, ele se desorganiza subjetiva e também fisicamente. “A integridade do corpo físico não resiste à dissolução da personalidade social” (KEHL, 2003, p. 247, *apud* FONTES, 2006, p.12).

Velho (1977) nos lembra de que a noção de *desviante* é carregada de conotações problemáticas. A ideia do desvio e da divergência implica a existência de um padrão (que seria o ideal), que expressa harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social. Desta forma, em uma perspectiva antropológica, o que consideramos desviante na nossa sociedade pode ser considerado o padrão em outra(s) sociedade(s). Paul Gauguin, pintor francês do período pós impressionista, retratou, em algumas de suas obras, as Mahus do Taiti, que os capitães William Bligh e James Cook, ambos oficiais da marinha britânica no século XVIII, descreveram como: “são rapazes diferentes que recebem, desde a infância, uma educação distinta da dos jovens guerreiros... Para eles, não há guerra nem caça. Depilam-se e transvestem-se. Quando chegam a adultos, comem a parte dos homens, cantam e dançam com as mulheres e tornam-se, com frequência, empregados domésticos da nobreza”. Para aquela sociedade no Taiti, a presença das Mahus era (e ainda é) o padrão, e o que causou “estranheza” aos visitantes é absolutamente natural e aceito naquela cultura.

**Figura 25:** Foto reprodução da obra *Mulheres de Taiti na praia* – Mahus.



*Mulheres de Taiti na Praia*, Paul Gauguin, 1891. Fonte: Wikipedia

Velho (1977), no entanto, faz questão de lembrar-nos que a pluralidade de comportamentos dentro de uma cultura é vista dentro de limites bem marcados:

Os temperamentos podem aparecer em qualquer cultura, logo, sempre existirá a possibilidade de encontrar indivíduos inadaptados na medida em que certas características de personalidade serão mais valorizadas do que outras. O temperamento existiria a despeito da cultura. [...] Sendo a cultura ou o sistema social tão poderoso, tão coercitivo a ponto de determinar os padrões de personalidade, como explicar que certos temperamentos contrariem tão radicalmente tais padrões? [...] Seriam duas forças antagônicas e o inadaptado é o indivíduo cuja individualidade é tão exacerbada que contraria normas vigentes. Mais uma vez encontra-se a ideia de indivíduos contidos em um sistema sociocultural que tem uma existência própria, distinguível das biografias de seus membros.

Desta forma, é possível perceber como os estudos sobre comportamento desviante oscilam entre um psicologismo e um sociologismo. A dificuldade consiste numa visão estanque e fracionada do comportamento humano que transforma a realidade individual em algo, em princípio, independente da sociedade e da cultura. [...] Ou se cria uma individualidade “pura”, uma “essência” defrontando-se com o meio ambiente exterior, de outra qualidade, ou então um fato social “puro” também todo-poderoso, que paira sobre as pessoas. [...]

Basicamente insisto, a dicotomia Indivíduo x Sociedade e/ou Cultura é que determina esses caminhos. Não se trata de negar a especificidade de fenômenos psicológicos, sociais, biológicos ou culturais, mas sim reafirmar a importância de não perder de vista o seu caráter de inter-relacionamento complexo e permanente (VELHO, 1977, p. 18-19).

Com este trecho da obra de Velho (1977), percebemos a importância de entender o comportamento humano de forma mais integrada, uma vez que, em sua própria origem, é difícil estabelecer compartimentos estáticos em termos de evolução biológica e evolução cultural. Podemos considerar que o inadaptado veja o mundo com significados diferentes dos “ajustados”; deste modo, esta leitura diferente deste código cultural (que não é uma entidade acabada, mas sim uma linguagem permanentemente acionada e modificada por pessoas) não denota apenas algum tipo de desvio, mas, sobretudo, o caráter multifacetado, dinâmico e muitas vezes ambíguo da vida cultural (Velho, 1977).

### 3.4.1 O Corpo e o Paradigma da Neurodiversidade

“Tive a sorte de nascer em 1947. Se tivesse nascido dez anos depois, minha vida como alguém com autismo teria sido bem diferente<sup>22</sup>”.

(*GRANDIN, 2017, p. 11*)

O paradigma da neurodiversidade é um tema que vem sendo discutido tanto no meio acadêmico quanto na clínica médica. O termo foi cunhado pela socióloga australiana e autista Judy Singer (2017) e indica que, para a espécie humana, a variedade de conexões e anatomias cerebrais possíveis pode se constituir numa diversidade tão importante quanto a biodiversidade é para o meio ambiente. Os estudos sobre neurodiversidade corroboram com a teoria de que, na pós-modernidade, “tudo que é sólido desmancha no ar”, “[...] até mesmo a garantia de que todos (mais ou menos) veem, sentem, tocam, ouvem, cheiram e processam as informações (mais ou menos) da mesma forma [...] está sendo desmanchada” (SINGER, 2017, p. 10, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Existe, ainda, um conhecimento adquirido que se expande no senso comum de que o cérebro é o órgão mais importante do corpo humano e que, desta forma, ele regeria todas as nossas ações, sentimentos e percepções. Mas, qual a função deste cérebro sem um corpo? Seria possível determinar que a subjetividade do indivíduo seja moldada somente a partir da noção de como se processam informações no cérebro? Seria esse sujeito cerebral suficientemente completo para determinar a identidade do indivíduo? (ORTEGA, 2008). Geertz (2001) aponta-nos que, ao que parece, não estamos avançando em direção a um fim predeterminado onde tudo se junta, a Babel se desfaz e o Self se une à Sociedade.

No modelo médico, o autismo está inserido na categoria de transtorno mental, podendo ou não vir acompanhada de uma deficiência cognitiva. Neste trabalho, são considerados apenas os e as autistas sem prejuízo das funções cognitivas, sendo eles e elas oralizados ou não. A ideia apresentada aqui é a de que as nossas experiências corporais e a forma como se processam as informações em um cérebro

<sup>22</sup> Temple Grandin nasceu antes de existir um diagnóstico formal de autismo. Não tendo sido propriamente diagnosticada ela não pode ser enviada para as instituições que internavam pessoas autistas na época.

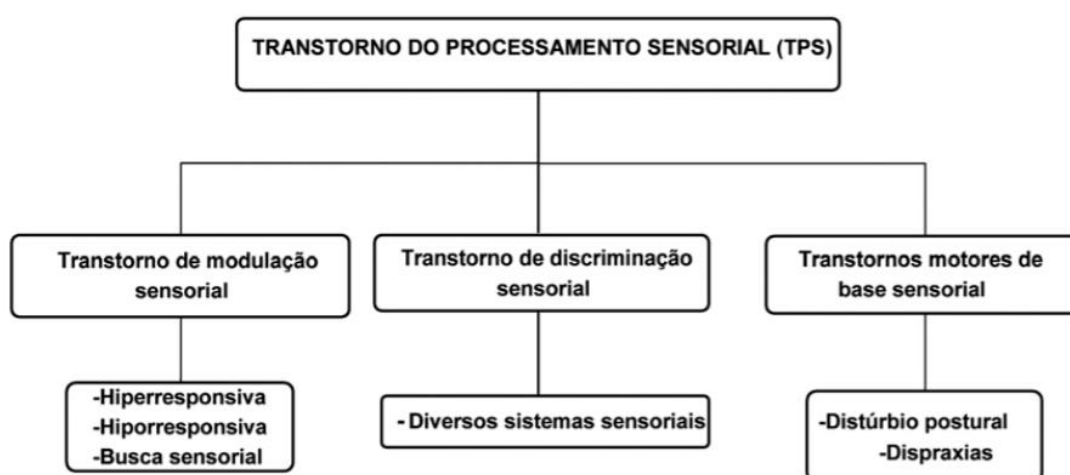
<sup>23</sup> “[...] even our most taken-for granted assumptions: that we all more or less see, feel, touch, hear, smell, and sort information, in more or less the same way, [...] are being dissolved.”

neuroatípico ou não, constituem uma parceria imprescindível para formação do indivíduo. O diálogo com o corpo é a fase inicial à compreensão do mundo; é através do corpo que percebemos o mundo ao redor, o corpo é a nossa primeira instância de contato com o meio externo e, só a partir deste contato, é que as informações e percepções são processadas a partir de experiências socialmente construídas.

O ambiente compartilhado, ou o ethos sociológico, o qual percebemos através da nossa instância primeira de comunicação com o mundo, o corpo, transforma as nossas experiências pessoais; os saberes e padrões culturais se transformam em ações da vida cotidiana. O corpo permite uma interação com esse ethos, sentindo-o e transformando-o em algo que nos dê subsídio para a nossa construção identitária.

Uma das principais questões associadas ao autismo, ainda pouco discutida no meio médico e acadêmico, é o transtorno do processamento sensorial (TPS)<sup>24</sup>, que afeta justamente esta percepção de mundo através do corpo. Grandin (1999, p. 32) afirma que “[...] quando criança era frequente o ‘mundo das pessoas’ ficar estimulante demais para os seus sentidos”. O corpo propõe-se à experimentação do mundo, mas o cérebro processa essa informação de forma diferenciada, muitas vezes causando incômodos ou frustrações nestes indivíduos.

**Figura 26:** Mapa de diferenciação por subtipos de TPS



Fonte: Vitoria Tiemi Shimizu e Mônica Carolina Miranda, *Rev. Psicopedagogia* 2012, p. 256-68.

<sup>24</sup> O TPS ou disfunção de integração sensorial é a dificuldade em usar a informação recebida pelos sentidos para conseguir funcionar eficientemente nas atividades do dia a dia. O TPS é, num nível mais básico, uma dificuldade do nosso sistema nervoso central para processar informações sensoriais. O TPS é dividido em três tipos: transtorno de modulação, falta de discriminação sensorial e transtorno motor de base sensorial (SERRANO, 2016).

Ao mesmo tempo, é possível também que algumas experiências corporais sejam mais prazerosas para um autista que para um neurotípico, a exemplo da experiência em rodar em volta do próprio corpo, que pode ser bem desagradável para algumas pessoas e para alguns autistas causa uma grande sensação de prazer, pois, de certo modo, esse movimento organiza uma percepção sensorial vestibular comprometida. Por outro lado, alguns hábitos cotidianos, como o das pessoas se abraçarem ou se beijarem, podem causar extremo desconforto a um autista com questões táteis, fazendo com que ele evite contatos físicos. Lola, uma das jovens que fazem parte do GDU, define a sua satisfação com movimentos de rotação; “Eu adoro rodar, rodar é muito bom, Benin me ensinou umas técnicas para não ficar tonta, mas eu não preciso, porque eu não fico tonta, eu fico leve. E me faz pensar melhor”.

Tudo isso ocorre não somente pelo fato de a pessoa ter ou não desejo de vivenciar aquela experiência, mas, e principalmente, porque as pessoas autistas tendem a processar, neurologicamente, estes estímulos de forma diferenciada. Alguns estímulos aparentemente comuns podem ser percebidos como algo estressante, causador de medo e ansiedade, enquanto outros, como fontes de alegria e satisfação.

No seu livro *Antropologia dos Sentidos*, Le Breton (2016, p. 17) defende que a nossa percepção através dos sentidos, como parte do corpo humano, também é uma construção cultural:

Uma cultura determina um campo de possibilidades do visível e do invisível, do tátil e do intocável, do olfativo e do inodoro, do sabor e da sensaboria, do límpido e do nebuloso etc. Ela desenha o universo sensorial particular, os mundos sensíveis, não se recortando mais porque são igualmente mundos de significações e de valores. Cada sociedade elabora, assim, um “modelo sensorial”<sup>25</sup> particularizado, com certeza, pelas pertencas de classe, de grupo, de geração, de sexo, e principalmente pela história pessoal de cada indivíduo, por sua sensibilidade particular. Vir ao mundo é adquirir um estilo de visão, de tato, de audição, de paladar, de olfato próprio à sua comunidade de pertença. Os homens habitam universos sensoriais diferentes.

Por isso, é importante lembrar que cada indivíduo é único nas suas percepções sensoriais e o que acomoda o sistema sensorial de um pode

---

<sup>25</sup> (CLASSEN, 1997).

desencadear uma sobrecarga sensorial em outro, da mesma forma que um estímulo prazeroso para determinadas culturas pode causar extrema aflição em outras.

“Quando eu era criança minha mãe brigava comigo porque eu gostava de estudar vendo televisão, na verdade eu não tava assistindo nada mas eu gostava do som da tv [...] acho que eu gostava porque ajudava a me concentrar. Já alguns barulhos me incomodam muito, tipo aqueles sinos de vento, sabe? Tem um lá na recepção [...] se tiver um tocando eu não consigo fazer mais nada, fico parada esperando parar ou saio logo do lugar” (ISA, GDU, 2020).

Isa descreve no seu relato dois quadros clássicos no autismo: a necessidade de previsibilidade, que ela supre deixando a TV ligada enquanto faz as suas atividades, pois os barulhos da TV são previsíveis e não fará com que ela se distraia enquanto realiza tarefas que exigem maior concentração; além do TPS auditivo que ela enfrenta ao ouvir os sinos de vento; este som que, para muitos, é extremamente relaxante, chega ao cérebro de Isa como um incômodo profundo capaz de paralisá-la.

**Figura 27:** Imagem da oficina GDU 2019 - aquecimento



Fonte: Acervo Pessoal

O modelo médico da deficiência, que inclui o autismo como parte do seu escopo, opõe-se vigorosamente ao paradigma da neurodiversidade, ao mesmo tempo em que advém de uma decisão meramente administrativa dos governos, na tentativa de enquadrar pessoas em um modelo único de saúde física e mental.

Muitas destas definições são baseadas naquilo que os médicos (ainda) não conseguem explicar em termos biológicos. Este modelo nos evidencia que “o preconceito e a exclusão social estão transformando diferenças biológicas dos indivíduos em tragédias pessoais” (SINGER, 2017, p. 12, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Se voltarmos um pouco na história da deficiência, é possível percebermos que conceitos como o da Eugenia<sup>27</sup> dominaram o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Segundo Singer (2017), isso se deu com o objetivo de classificar, controlar e regular corpos e mentes tidas como inadequadas, fazendo com que estes “classificadores” ganhassem fama e poder à custa dos “classificados”.

De acordo com o modelo social, a experiência da deficiência é socialmente construída pelas barreiras que a sociedade impõe, pelas atitudes negativas e pelas práticas de exclusão. Os teóricos do modelo social da deficiência se opõem ao que se chama de Modelo Médico que localiza a deficiência nas diferenças nos corpos dos indivíduos e buscam uma cura ao invés de almejarem mudanças sociais (SINGER, 2017, p. 10, tradução nossa)<sup>28</sup>.

O autismo teve o seu primeiro caso descrito como relato científico em 1943 pelo psiquiatra ucraniano, radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner. Neste estudo, Kanner considera como autistas apenas uma parte do espectro em que as diferenças nas relações sociais são mais evidentes e, especialmente, nas crianças e nos adolescentes que apresentam algum comprometimento cognitivo, classificando, naquele momento, o autismo como um transtorno raro.

No ano seguinte, em 1944, outro psiquiatra, o austríaco Hans Asperger, publicou em alemão um estudo que foi desconsiderado por especialistas por quase quatro décadas. Neste estudo, Asperger apresenta o autismo como parte da diversidade humana e relata aspectos positivos dos seus pacientes autistas atendidos na sua clínica-escola em Viena. As ideias de Asperger sobre o ensino de crianças neurodiversas eram progressistas até mesmo para os dias atuais. Ele

---

<sup>26</sup>“[...] prejudice and social exclusion in turning biologically-based individual differences into personal tragedies”.

<sup>27</sup>Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton, significando “bem nascido”. Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente (DONVAN e ZUCKER, 2017).

<sup>28</sup>“According to the social model, the experience of disability was socially constructed by society’s barriers, negative attitudes and exclusionary practices. Social model theorists opposed what they called the *Medical Model* which locates disability in impairments of individual bodies and seeks cures rather than social change.”

chamava as crianças de “pequenos professores” e as atividades na sua clínica-escola eram voltadas para o ensino e o aprendizado mútuo. Os dias começavam com aulas de ginástica ao ar livre ao som de música clássica e, aos domingos, as crianças faziam peças teatrais.

Asperge<sup>29</sup> apontava em seus estudos que o autismo não era necessariamente um problema médico a ser resolvido, e sim um problema da sociedade, que teria de se adaptar àquele indivíduo. Além disso, ele apresentava o autismo como uma diversidade continuada que abrange uma gama de talentos e deficiências e acreditava que os traços autistas eram comuns e sempre foram (DONVAN e ZUCKER, 2017).

A partir da década de 1990, a ideia de autismo como parte de um espectro, que abrange uma enorme possibilidade de diferenças individuais e neurocognitivas, estava ganhando visibilidade graças a pesquisas como a das psiquiatras Lorna Wing e Judith Gould e do psicólogo Tony Atwood. Wing, além de médica e pesquisadora, é mãe de uma garota autista e responsável pela tradução para o inglês do trabalho de Hans Asperger quase quarenta anos depois de sua primeira publicação.

A conscientização acerca do autismo passa a ser crescente. Militantes e ativistas autistas, a exemplo de Temple Grandin, Donna Williams e Jim Sinclair, foram e são de extrema importância para a compreensão da identidade dos indivíduos autistas, suas demandas e suas possíveis limitações. Um novo paradigma do autismo ganhou voz em primeira pessoa e se espalhou rapidamente (SILBERMAN, 2015).

Segundo Singer (2017), a internet é a ferramenta que conecta autistas que antes viviam isolados e possuíam habilidades sociais tidas como comprometidas; o ambiente virtual seria, portanto, uma estrutura social coletiva capaz de dar ao grande público o acesso a essas vozes.

Esta palavra Neurodiversidade não surgiu do nada, trata-se do ponto culminante da minha pesquisa acadêmica e de uma vida inteira de experiências pessoais de exclusão e invalidação como uma pessoa lutando em uma família afetada por uma “deficiência invisível” que nem nós, nem a sociedade reconhecíamos pelo que de fato era. Ainda assim, nós

---

<sup>29</sup> Evidências recentes apontam que Hans Asperger tinha ligação com os nazistas na segunda guerra mundial e possivelmente esteve envolvido no assassinato de crianças e adolescentes autistas que necessitavam de maior suporte. O termo “síndrome de Arperger” era utilizado para autistas que necessitam de pouco ou nenhum suporte. Atualmente a síndrome de Asperger faz parte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

certamente sabíamos como nos proteger do olhar crítico dos neurotípicos, e, desenvolvemos uma série de estratégias para tentar parecer normais (SINGER, 2017, p. 13, tradução nossa, grifo nosso)<sup>30</sup>.

Hall (2005) aponta que existem três concepções diferentes de identidade. Aqui, interessa-nos o que ele chama de *sujeito pós-moderno*, conceituado como aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, ou seja, aquele sujeito cuja identidade se molda a partir das demandas que se apresentam. Podemos identificar este “sujeito pós-moderno” no relato supracitado, feito por Singer (2017), em que ela se coloca (e a sua família) como um indivíduo que molda continuamente as suas ações e representações em uma sociedade que valoriza cada dia mais a performance do ser humano.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...] (HALL, 2005, p. 2).

É importante ressaltar que Singer (2017) considera, em seus estudos, um escopo maior da neurodiversidade que não somente o autismo, podendo abranger algumas classificações “quase-absurdas” do DSM-5<sup>31</sup>, que inclui identidade de gênero e preferências sexuais (citadas no DSM-5 como “disforia de gênero”) na categoria de transtorno mental. Grandin (2017) considera o DSM-5 um manual de “diagnóstico de comitê”, em que médicos, graças ao pensamento preso a rótulos, produzem “cornucópias de diagnósticos”, e defende que não existem sistemas cerebrais suficientes para todas as nomenclaturas apresentadas.

Quando procuramos causas de comportamentos desviantes exclusivamente no cérebro, significa que estamos negando os fatores ambientais e culturais, a vida social e o mundo compartilhado, que interferem na formação da subjetividade

<sup>30</sup>“This Word Neurodiversity did not come out of the blue, but was the culmination of my academic research and a lifetime of personal experiences of exclusion and invalidation as a person struggling in a family affected by a hidden disability that neither we nor society recognised for what it was. Nevertheless, we sure knew how to shield ourselves from the critical neurotypical gaze, and had developed plenty of strategies to pass for normal.”

<sup>31</sup>O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição ou DSM-V (2014) é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir os sintomas e características dos transtornos para fins de diagnóstico.

humana, tornando-nos, desta forma, reféns de uma sociobiologia que cria noções meramente biológicas de corpo, gerando e reproduzindo socialmente padrões médicos de sanidade.

Certamente, o movimento da neurodiversidade não pretende, em nenhum momento, desacreditar ou desvalorizar as importantíssimas descobertas da ciência, da medicina e da biologia sobre o tema, considerando pesquisas como as de Hans Asperger, Lorna Wing, Simon Baron-Cohen e Oliver Sacks, assim como as do psicólogo Tony Atwood, como a base fundamental que permitiu que pessoas autistas e suas famílias se reconhecessem e formassem o seu próprio movimento social. As descobertas da neurociência não apenas legitimam o movimento, como é justamente na linguagem da neurociência e da tecnologia que encontramos o empoderamento que dá origem ao movimento.

Este movimento consolida-se no século XXI, assim como outros movimentos sociais que o precederam, como um movimento de apoio e valorização da diversidade humana, ainda que questionado por pais de crianças autistas que necessitam de maior suporte no seu desenvolvimento. E, ainda que alguns autistas manifestem seus desejos de “cura”, a neurodiversidade tornou-se tema de debates nos principais cenários voltados às discussões sobre biologia humana, diversidade e identidade. A seguir, apresentam-se algumas reflexões sobre a educação do corpo, considerando indivíduos autistas e suas particularidades sensoriais.

### 3.5 CORPO, EDUCAÇÃO E OS PRINCÍPIOS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA NO GDU

*“O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.”*

(RAMOS, 2003, p. 56)

O significado do corpo na educação constitui-se de diversos e complexos fatores que permitem, pela consciência corporal, apreender e se relacionar consigo, com os objetos, com o outro e com o mundo. Percebemos esta inter-relação quando demonstramos nossas perspectivas, apreensões e compreensões do meio utilizando os elementos corporais como estratégias no processamento desse ensino-aprendizagem. Assim, a consciência de estar no seu meio é organizada pela sensação, observação e percepção dos fenômenos do ambiente que cercam o ser humano e, portanto, o seu corpo. E este corpo, ao observar e perceber o mundo, é levado a mover-se para agir, o corpo se move impulsionado pela percepção, organização e relação entre os fenômenos que cercam em direção a uma integração com o mundo a sua volta (NANNI, 2008).

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é, inicialmente, compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte (NÓBREGA, 2005, p. 610).

O corpo educado é via de regra, o corpo passivo, sem manifestações deveras originais ou que possam destoar das referências culturais às quais aquele indivíduo (ou grupo de indivíduos) está submetido, atuando, segundo Le Breton (2012), como suporte de valores das sociedades.

“Eu sempre gostei de batom, eu via minha mãe e minha irmã usando e sempre achei lindo. Mas eu sabia que eu não podia usar porque as pessoas iam falar [...] Hoje em dia eu não me importo mais que as pessoas falem, podem falar a vontade que eu vou continuar usando. Hoje eu saio na rua de batom, de saia, de top, de salto e não tô nem aí. Ainda ouço muita coisa na rua mas estou plena” (NUNO, GDU, 2020).

Aqui podemos perceber como as regras sociais e os valores culturais vigentes podem influenciar a tomada de decisão com relação ao nosso próprio corpo. Nuno descreve o seu gosto por adereços tidos como femininos na sociedade ocidental e o preconceito que sofria única e exclusivamente por utilizar estes acessórios. Parece-

me, pessoalmente, bastante sofrido e conflituoso para este jovem, que a sociedade tenha o poder de interferir nos seus desejos de representação simbólica, ao ponto de cercear a sua liberdade de vestir e usar o que quiser.

Vivemos, na sociedade contemporânea, uma crise de legitimidade dos corpos, onde ao tempo que a sociedade nos dita padrões e normas para o nosso corpo, cada um tenta, quase que desesperadamente, dar significados e valores únicos ao seu próprio corpo. Percebemos uma busca incessante pela afirmação de uma alteridade através do corpo – vemos isso na comunidade LGBTQ+, em grupos de pessoas com deficiências, entre as mulheres, no movimento negro, entre pessoas gordas ou fora de padrões estéticos socialmente valorizados, entre outros grupos. A corporalidade tem assumido, ainda que na sua condição de transitoriedade temporal, um papel central de identidade e identificação, mas pouco temos refletido sobre como este corpo se constrói. O que de fato nos pertence deste corpo e o que nos foi socialmente imposto? Como a educação do corpo pode transformar identidades?

A crise de significação e de valores que abala a modernidade, a procura tortuosa e incansável por novas legitimidades que ainda hoje continuam a se ocultar, a permanência do provisório transformando-se em tempo da vida, são, entre outros fatores, os que contribuíram logicamente para comprovar o enraizamento físico da condição de cada ator. O corpo, lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes. Problemática coerente e até inevitável numa sociedade de tipo individualista que entra numa zona turbulenta, de confusão e de obscurecimento das referências incontestáveis e conhece, em consequência, um retorno maior à individualidade (LE BRETON, 2012, p. 10).

Le Breton (2012) aponta-nos que a apologia ao corpo é, sem que se tenha consciência, profundamente dualista, opõe o indivíduo ao corpo e, de maneira abstrata, supõe uma existência para o corpo que poderia ser analisada fora do homem concreto. Um erro comum que cometemos ao tratar do corpo como objeto de estudo é opor a estrutura do corpo físico à personalidade, ou à estrutura psicológica e social do indivíduo, como se pudessemos de alguma forma coexistir um sem o outro. Geertz discorre sobre o tema no seu texto *Cultura, Mente, Cérebro/ Cérebro, Mente e Cultura* e nos diz que:

O que parece menos discutível é que, à medida que avança nossa compreensão do cérebro, do processamento da informação, do desenvolvimento individual, da comunicação social e do comportamento

coletivo, da percepção, da emoção, de fantasia, da memória e da formação de conceitos, e também da referência, do sentido da representação e do discurso, e avança de maneiras diversas, numa espécie de consciência cautelosa e oblíqua uns dos outros, vistos pelo canto do olho, a possibilidade de reduzir todos eles a um só, de separá-los em compartimentos estanques, ou de reuni-los numa síntese abrangente, como uma teoria de tudo, vai ficando cada vez mais remota (GEERTZ, 2001, p.181-182).

Neste trabalho, portanto, consideramos o corpo como parte indissociável do ser humano, parte da sua estrutura psicológica e social, e investigamos como se dá a manifestação da subjetividade através do corpo ou como esta educação do corpo influencia a personalidade e as ações sociais.

**Figura 28:** Imagem da oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

Segue abaixo um relato etnográfico da interação do Professor com os/as jovens:

Como de costume, os jovens chegaram “afobados”, falantes e com muita energia acumulada; a sensação que eu tenho é a de que eles estavam aprisionados dentro de si mesmos ao longo do dia e aqui, neste momento de encontro com a arte e com a dança, eles relaxam e fazem uma espécie de catarse do que acumularam ao longo do dia (ou de alguns dias). Eu percebo que eles se sentem muito à vontade neste espaço, ao ponto de ignorar sistematicamente o pedido do professor para que falem mais baixo, ou para irem se acalmando para iniciarmos a *Roda*. Benin tenta

colocar uma música instrumental, intimista para que o clima de tranquilidade seja criado, mas o Grupo parece mais interessado no agito.

Após inúmeras tentativas fracassadas de chamar a atenção dos jovens para um momento de concentração (apesar de todos estarem sentados em círculo, como é de praxe no momento da *Roda*, pareciam, de fato, não estar ali e conversavam sem parar entre si). Quase como em um momento de epifania, Benin resolve colocar Pablo Vittar no som. Rapidamente todos se organizaram e como num passe de mágica surge uma célula coreográfica, onde todos interagiam através da dança e dos seus corpos.

É sempre muito difícil conseguir que eles fiquem em silêncio. Hoje, Benin optou por deixar que o caos e o excesso de energia tomassem as rédeas do trabalho educativo. O Grupo parecia estar pedindo por isso desesperadamente. Em determinado momento, em meio ao som alto (e a minha preocupação com a vizinhança, pois já passava das 8 da noite), e as vozes que ecoavam no circo, eu ouvi alguém perguntar:

- Profe! Você não vai mandar a gente calar a boca?

Ao passo que Benin responde:

- Não vou! Hoje eu só quero que você mexa a bunda.

Ao final da aula, enfim, todos relaxaram por cerca de 20 min, deitados ao solo, percebendo a estrutura do esqueleto, pressionando corpo contra o chão, massageando o corpo um do outro, em silêncio.

Benin sempre teve uma relação horizontal com o Grupo, nunca se colocou como detentor de um saber supremo o qual ele estava compartilhando. Ele se deu a oportunidade de aprender com o Grupo, valorizou e aprofundou os saberes trazidos pelos jovens e pelas jovens. Estabeleceu uma relação de respeito com os limites de cada um e com os desejos de extrapolação.

## **O Corpo**

Música e Letra de Paulinho Moska

Meu corpo tem cinqüenta braços  
E ninguém vê porque só usa dois olhos  
Meu corpo é um grande grito  
E ninguém ouve porque não dá ouvidos

Meu corpo sabe que não é dele

Tudo aquilo que não pode tocar  
Mas meu corpo quer ser igual àquele  
Que por sua vez também já está cansado de não mudar

Meu corpo vai quebrar as formas  
Se libertar dos muros da prisão  
Meu corpo vai queimar as normas  
E flutuar no espaço sem razão

Meu corpo vive, e depois morre  
E tudo isso é culpa de um coração  
Mas meu corpo não pode mais ser assim  
Do jeito que ficou após sua educação

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/paulinho-moska/130039/>

Os corpos são zonas de encontro, sem começo nem fim, e a presença da dança os reconfigura, permitindo ressignificá-los (SANTIAGO, 2015). No trabalho de educação do corpo através da dança contemporânea realizado no GDU, buscamos integrar elementos estruturais, experiências e as inter-relações humanas; para tanto, conectamos quatro elementos-chave: esquema corporal; consciência corporal; imagem corporal e ego corporal (NANNI, 2008). O esquema corporal relaciona-se diretamente com a estrutura sensório-motora (sentidos do corpo e respostas motoras) e o processamento e organização das informações sensoriais no sistema nervoso central (mais à frente falaremos sobre como o esquema corporal pode interferir na educação do corpo neurodivergente).

Já a consciência corporal tem por base elementos internos (atenção visual, dimensão espacial, acuidade e discriminação do espaço/tempo e identificação das partes do corpo) e componentes externos (direcionalidade, orientação espacial, lateralidade, níveis – alto/baixo). A imagem corporal refere-se à representação mental do corpo, é o esboço do corpo imaginário, ou, o corpo desejado/reprimido. De acordo com Le Breton (2012), no fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico. Este corpo mediador, por inúmeras vezes, sofre preconceitos e procura se ajustar ao padrão desejado, desencadeando um processo de negação do corpo que nos pertence, fazendo com que se persigam padrões inatingíveis, tornando este corpo um elemento do imaginário social vigente.

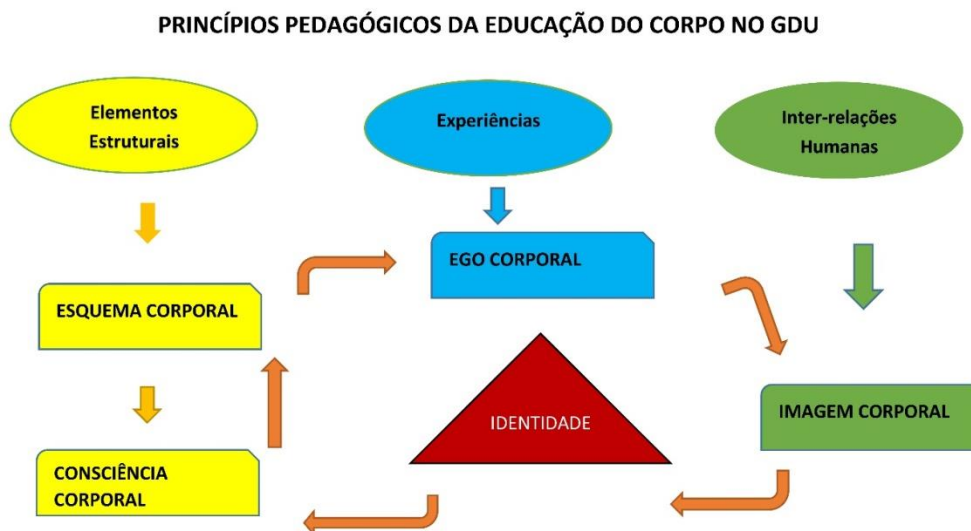
**Figura 29:** Imagem oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

Por fim, o ego corporal, segundo Nanni (2008), é a percepção do corpo, suas qualidades e suas características. É o corpo vivido, experienciado. O ego corporal atua como mediador entre o indivíduo e o meio ambiente, revela imagens sensório-receptivas através de associações, reflexões e reações (experiências culturais).

**Figura 30:** Fluxograma Princípios Pedagógicos das oficinas de dança contemporânea do GDU



Fonte: Produção própria.

Uma questão relevante neste trabalho é com relação ao corpo não esperado, ao corpo que é tratado como biologicamente imperfeito, por possuir algum tipo de deficiência ou característica que não está nos marcadores de desenvolvimento do

padrão médico. É comum percebermos na sociedade a importância que se dá ao corpo perfeito e como a situação de exclusão dos que não alcançam esta perfeição é clara aos olhos de quem analisa o contexto social. Durante as aulas com o Grupo, a imagem corporal é tema recorrente na *Roda*, e o corpo perfeito, ou imperfeito, e o corpo deficiente são temas que já foram abordados inúmeras vezes por conta do perfil dos e das jovens que fazem parte do grupo, abaixo seguem alguns trechos de falas durante a roda de conversa realizada em fevereiro de 2020:

“Eu sou uma pessoa que, desde que eu me entendo por gente, eu sou gorda, eu fui uma criança gorda e hoje eu sou gordo. Eu já me importei muito com o que as pessoas achavam, já quis muito emagrecer por causa dos outros” (IVA, GDU, 2019).

“Eu me achava gorda, enorme, as pessoas me diziam que eu tava maluca, mas eu me olhava no espelho e me via um monstro. Eu cheguei a passar 5 dias sem comer nada, só bebia água, eu desmaiei no colégio uma vez [...] quando eu resolvi procurar ajuda eu estava pesando uns 40 kilos” (JANE, GDU, 2019).

“Disseram para minha mãe que eu nunca iria falar. Eles não sabiam porque eu não falava até os 5 anos e inventavam coisas” (ISA, GDU, 2019).

“Minha mãe teve um problema no parto e eu nasci com um dano neurológico [...] é um negócio que quando você fala a pessoa logo se assusta, mas ao mesmo tempo não diz nada, a pessoa nunca vai saber de mim se ela tiver só essa informação” (LOLA, GDU, 2019).

“Eu nasci viado, desde pequeno eu gosto de maquiagem, bonecas [...] eu ia nas lojas e queria comprar roupa de menina” (NUNO, GDU, 2019).

Como podemos, enquanto sociedade lidar com esses corpos divergentes sem afetar a individualidade e a subjetividade dos indivíduos? Essa é uma pergunta que volta e meia me toma os pensamentos. Nos relatos acima percebemos o quão difícil pode ser para um/uma jovem se entender como “fora dos padrões” estéticos/médicos. Quando seremos humanos capazes de apoiar a diferença sem julgamentos e sem nos reportarmos as referências dominantes como única forma possível de existir em comunidade? Quantos jovens que “não se encaixam” nesses padrões e sofrem em silêncio ao suprimirem suas verdadeiras identidades, por consciência de que não serão acolhidos e aceitos como membros atuantes da sociedade? E quantos outros e outras arriscam as próprias vidas tentando se encaixar ou são excluídos do convívio por assumirem posturas que são socialmente

reprimíveis? Estas são algumas das reflexões que me impulsionam a pensar uma educação voltada para autonomia destes jovens e para liberdade.

Nas ciências sociais, a sociobiologia trata desta temática. Os sociobiólogos colam um esquema animal no homem sem se questionar sobre as diferenças estabelecidas entre os dois reinos, através da mediação cultural introduzida pelo próprio homem (LE BRETON, 2012). Esta legitimação das características biológicas como fator determinante para condição de ser socialmente capacitado, faz com que a posição do indivíduo no conjunto seja aquela que lhe é justamente devida, segundo padrões médicos e sociais vigentes, que determinam o que é e o que não é norma quando se trata de corpo humano, promovendo, desta forma, uma cadeia de preconceitos que se retroalimenta baseada em estereótipos. Ao invés de fazer da corporeidade um efeito da condição cultural do ser humano, o modelo sociobiológico acredita que, para modificar a organização social ou para transformar as características do homem, a única intervenção eficaz seria interferir no patrimônio genético para orientá-lo de um modo diferente (LE BRETON, 2012). Trata-se de submeter à primazia do biológico (mais ainda, de um imaginário biológico) as diferenças sociais e culturais, de naturalizar as diferenças de condição, justificando-as por observações “científicas” (LE BRETON, 2012).

Mais à frente, ainda nessa discussão do “corpo biologicamente incorreto”, falaremos mais das questões sensoriais, típicas das pessoas autistas, que fazem com que a pessoa perceba e processe os estímulos de forma diferenciada, ou, até mesmo, que impeça esta pessoa de perceber e processar corretamente (segundo padrões sociobiológicos estabelecidos) determinados estímulos.

**Figura 31:** Imagem aula aberta às famílias GDU 2019



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Quando trazemos a arte nesta relação com o corpo, percebemos que a noção do que é certo e do que é padrão se perde para a noção do que é autêntico e autoral. No trabalho artístico, o rótulo deve dar lugar a criação e elaboração individual, buscando elementos que transformem o cotidiano em performance. As especificidades corporais na dança-educação transformam-se em laboratório de estudo e referência e, a partir da curiosidade e interesses individuais e coletivos, passamos a explorar as possibilidades que se apresentam.

No processo de educação do corpo vivenciada pelo GDU, consideramos a interface indivíduo-sociedade em todo o seu potencial, entendendo o corpo como uma unidade complexa de pensamentos, sentimentos, sensações e percepções, bem como buscando compreender como a educação do corpo através da dança influencia na manifestação da subjetividade desses jovens que compõem o universo da pesquisa. Os desafios aqui estão na compreensão da elaboração de cada jovem integrante da pesquisa, bem como do seu professor, a partir da experiência com a dança-educação. A experiência de educação para a liberdade de expressão do corpo faz com que cada indivíduo possa acrescentar o que é genuinamente seu ao mundo, sem vergonha e sem culpa, devolvendo a experiência e formando um círculo

contínuo de aprendizados coletivos. Seguem abaixo dois trechos das entrevistas realizadas com os jovens do GDU entre março e agosto de 2020 (via whatsapp):

“Na dança eu não me preocupo com nada, só com explorar meu corpo e minhas possibilidades. [...] é quando eu posso ser mais eu e me libertar dos julgamentos dos outros, dos olhares... quando eu danço sou só eu ali e mais nada, é o que eu tenho para doar ao universo” (ISA, GDU, 2020).

“Com certeza a dança me deixou mais seguro de quem eu sou e de como me posicionar [...], me ajudou muito a ter uma boa autoestima e a me amar [...]. Quando a gente se ama e é feliz a gente devolve isso para o mundo.” (IVA, GDU, 2020)

Ambos descrevem a sensação de liberdade gerada pela dança contemporânea e, aqui, ressalto que esta é uma linguagem da dança que não apenas permite como deseja a exploração individual do movimento; na dança contemporânea, os movimentos produzidos nas células coreográficas deve refletir o indivíduo que os executa, suas particularidades e seus sentimentos. A dança contemporânea preza pela autenticidade e representatividade dos movimentos e, desta forma, acolhe o indivíduo como um todo, nas suas potencialidades e nos desafios que precisa transpor.

A compreensão do desvio e do divergente ao nosso redor faz parte do processo de pesquisa e mostra-se como possibilidade de criação e maior compreensão das técnicas corporais (MAUSS, 2017). Para Velho (1977), o problema do desviante é, no nível do senso comum, remetido a uma perspectiva de patologia. Os órgãos de comunicação de massa encarregam-se de divulgar e enfatizar esta perspectiva, seja em termos estritamente psicologizantes, seja em termos de uma visão que pretende ser “culturalista” ou “sociológica”.

Para nos debruçarmos sobre esta perspectiva de divergência, iremos nos ancorar a seguir nas teorias sobre neurodiversidade e no lugar de fala de pessoas autistas, que nos descrevem e relatam suas percepções e representações (físicas e simbólicas) a partir das suas referências de corporeidade.

### 3.5.1 Educação do Corpo, Dança e Neurodiversidade

*“A relação social estabelecida com o homem que tem uma deficiência é um profícuo analisador da maneira pela qual um grupo social vive a relação com o corpo e com a diferença.”*

*(LE BRETON, 2012, p. 73)*

Quando se experiencia uma educação voltada para o corpo, pode-se perceber o quão singular é esta relação do corpo (individual ou coletivamente) com o não-corpo. Este não-corpo pode ser uma estrutura social ou elementos que nos fazem perceber o mundo em sua complexidade. Este processo sensório-motor de reconhecimento e organização das informações no sistema nervoso central é chamado na dança de “esquema corporal” (NANNI, 2008, p. 21).

Segundo Nanni (2008), o esquema corporal permite-nos o reconhecimento do corpo e sua relação com o mundo, considerando que vivências variadas com o corpo reforçariam as dimensões corporais, possibilitando uma variabilidade de interações e movimentos nas atividades físicas. Se considerarmos aqui o esquema corporal de um indivíduo autista, com suas particularidades e/ou limitações sensoriais, devemos atentar para o fato de que, muitas vezes, este indivíduo não percebe os estímulos tal qual um indivíduo neurotípico e, inicialmente, podemos considerar que suas respostas a estes estímulos poderão ser cultural e socialmente inadequadas ou pouco usuais.

*“Eu sempre tive dificuldade com o toque, abraço, beijo [...] no início das aulas eu não me aproximava muito das outras pessoas [...] com um tempo fui me acostumando mais, mas ainda me incomoda quando muita gente me pega ao mesmo tempo, prefiro sempre um de cada vez [...]” (Lola, GDU, entrevista whatsapp, 2020).*

Lola descreve no seu relato um sintoma clássico do transtorno do processamento sensorial tátil. Muitas pessoas poderiam achar que Lola não sente afeto pelos colegas e, por isso, não gosta de ser abraçada ou tocada por eles, quando, na verdade, ela tem um transtorno neurológico que a impede de processar corretamente os estímulos táteis que recebe do ambiente. De modo que algumas sensações tidas como socialmente prazerosas, como beijos e abraços, para Lola podem causar extremo desconforto. Lembro-me dela descrevendo como ela sentia a

pele do outro: “é áspero, me arranha”. Com relação aos abraços ela dizia: “quando alguém me aperta eu sinto falta de ar”.

A dessensibilização tátil é possível com um trabalho contínuo que consiste em submeter o indivíduo ao contato sistemático com as superfícies que lhe causam incômodo, sempre de forma delicada e respeitando os limites e desejos de cada um. Lola se mostrou disponível a experimentar novas texturas e condições de pressão corporal; Iniciamos, assim, um trabalho de manipulação com tecidos de variadas texturas, bolas de borracha, fitas, cordas, tatames e sugerimos que ela utilizasse roupas que favorecessem a compressão<sup>32</sup> (maiô e blusa de neoprene, macacão de lycra com compressão). Aos poucos ela foi aceitando com mais tranquilidade a interação com o corpo do outro, primeiro individualmente e posteriormente em grupo.

Le Breton (2012) considera que características biológicas do ser humano fazem com que a sua posição no conjunto (social) seja aquela que lhe é justamente devida a partir do quadro de julgamento e categorização definido pelo esquema cultural dominante. Ou seja, ao invés de fazer da corporeidade um efeito da condição social do homem, faz-se da condição social o produto direto do corpo. Sendo assim, um autista que, por sua condição sensorial, tem dificuldade com o equilíbrio do corpo jamais poderia se aventurar em uma pirueta, ou seria incapaz de andar de bicicleta e praticar esportes.

O movimento através da dança propõe estimular os sentidos e modulá-los aos limites do corpo, sendo possível educar o corpo para realizar tarefas que antes poderiam ter sido consideradas impossíveis. As técnicas de giro na dança podem colaborar para modulação de um sistema vestibular altamente sensível ou ainda favorecer a percepção do corpo no espaço (propriocepção), quando deslocamos cabeça e corpo num movimento contínuo que nos permite identificar e, especialmente, controlar o que se desloca em primeiro e em segundo plano. É possível também regular através dos movimentos da dança um transtorno motor de base sensorial, a exemplo do transtorno postural.

---

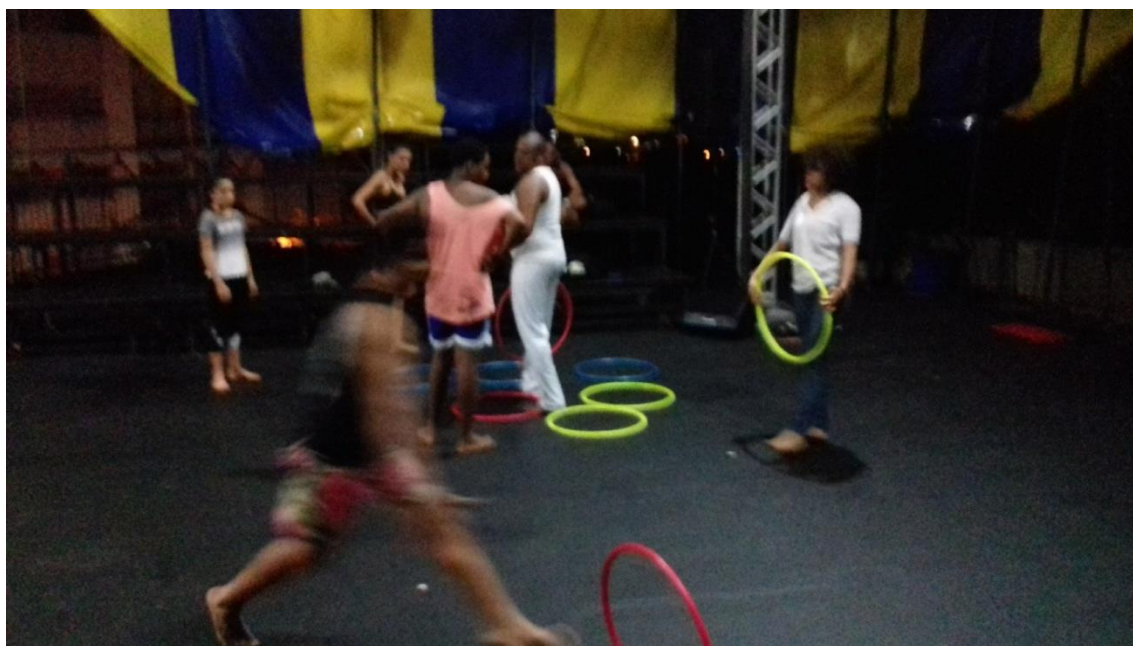
<sup>32</sup> As roupas de compressão ajudam também a regular o sistema proprioceptivo, favorecendo reconhecimento das partes do corpo e seus movimentos voluntários e involuntários.

**Figura 32:** Imagem oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

**Figura 33:** Imagem oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

Lola era uma jovem de 13 anos quando chegou ao GDU, bem alta para idade, apresentava uma postura meio curvada, com os ombros pendendo para frente e para baixo. Tinha dificuldade em manter a coluna ereta, principalmente quando estava de pé. Era também perceptível que Lola andava com frequência na ponta dos pés e parecia lhe agradar a sensação de estar fora do eixo corporal quando se

colocava sobre as pontas dos pés; da mesma forma, a instabilidade que o corpo adquire nesta posição parecia lhe proporcionar conforto, ainda que a postura prejudicasse a sua estrutura óssea e muscular.

Mais uma vez recorreremos a dessensibilização como um dos princípios do trabalho de esquema corporal com essa jovem. Ela não tolerava por muito tempo o contato da sola do pé com o tablado de madeira e isso a fazia subir constantemente as pontas dos dedos para que sentisse a sensação de balançar levemente fora do eixo corporal. Para tentar uma maior regulação desta necessidade de estar fora do eixo do corpo, apostamos em aquecimentos com muitos giros, saltos e pulos, além de um balanço de madeira que incorporamos às aulas para que Lola pudesse utilizar antes (ou durante) o processo criativo. Este excesso de estímulo vestibular parecia regular o sistema sensorial de Lola e, aos poucos, podíamos observar que ela já não subia tanto na ponta dos pés durante as coreografias. Com o tempo, ela foi posicionando melhor a sola do pé no solo de madeira e acomodando-se aos estímulos do ambiente, o que tornou seus movimentos mais harmônicos e menos incômodos a ela.

Para os dias em que necessitava de um nível maior de modulação, foi incentivado que ela inserisse ao seu repertório corporal na dança movimentos mais enérgicos e com mais vigor, com mais pulos, saltos, quedas e giros. Lola mostrou-se muito capaz em desenvolver esta proposta e a cada aula que finalizava podia-se perceber como o seu corpo estava mais alinhado, dentro do eixo e mais ereto. Aquele estímulo excessivo que, para muitos, seria exaustivo e doloroso, para Lola era não somente prazeroso como necessário à organização do seu esquema corporal.

Autistas com TPS podem apresentar dificuldade em interpretar e organizar as informações sensoriais vindas do seu próprio corpo ou do ambiente. No âmbito sensorial, há ainda uma divisão entre hiporresposta e hiperresposta. No primeiro caso, o indivíduo manifesta reação aquém do esperado, quando a pessoa não se incomoda com barulhos muito altos ou não fica tonta ao girar sem parar, por exemplo.

No segundo caso, o indivíduo apresenta uma reação além do esperado aos estímulos, a exemplo de pessoas que enjoam ao andar de carro ou de ônibus, ou que se incomodam fortemente a ponto de se desorganizarem corporalmente com

barulhos como os do liquidificador ou latidos de cachorro. Podem ainda apresentar uma sensibilidade tátil que faz com que reajam emocionalmente ou de forma fisicamente agressiva ao toque (hiperresposta) ou apresentar necessidade incomum de tocar e/ou cheirar certas superfícies, texturas ou pessoas (hiporresposta). É importante lembrar que os TPS não são exclusividade de autistas, muito menos de neurodiversos e são mais comuns do que imaginamos. Abaixo temos um trecho da entrevista realizada em 2020, via whatsapp, com Isa, onde ela descreve a sensação de ter um TPS e, neste caso específico, um transtorno de propriocepção que dificulta a percepção dela com relação aos membros do corpo:

“Eu sou muito desengonçada, sempre fui muito magra, alta e meus braços e pernas são muito compridos, às vezes não sei bem o que fazer com eles [...] muitas vezes, eu preciso ficar balançando ou apertando meus braços e pernas só para ter certeza que eles estão ali” (Isa, GDU, 2020).

A principal estratégia de regulação utilizada com Isa durante as aulas era o uso de lycra grossa e de compressão – por vezes através de roupas, outras vezes através de mantas de lycra que a envolvia e os movimentos eram realizados dentro daquele “casulo” que se formava. Estudos da área de integração sensorial apontam que a lycra permite fazer uma pressão corporal favorecendo o fluxo sanguíneo e a contração muscular, de modo que o sentido de propriocepção é melhor regulado. O trabalho de corpo que se preocupa com a educação sensorial deve considerar vincular a aprendizagem motora a uma variabilidade das percepções, interpretações e da expressão dos estímulos recebidos. Sendo assim:

A inter-relação do binômio Corpo e Movimento se volta para dois pontos fundamentais: a percepção do mundo pela capacidade [biológica] de assimilar, apreender e reavaliar o meio ambiente a sua volta; e a relação com este mundo pela capacidade afetiva de estabelecer contato com o mesmo em harmoniosa integração. O equilíbrio destes dois aspectos harmoniza o sentido de apreensão do mundo e integração do homem consigo mesmo pela consciência de si e do seu próprio meio através da associação de diferentes corpos: corpo físico, corpo mental, corpo emocional, corpo social e corpo político ideológico (NANNI, 2008, p. 144 e 145).

O diálogo com o corpo é a fase inicial e fundamental à compreensão do mundo (NANNI, 2008). Desta forma, pode-se conjecturar que, quando este diálogo está prejudicado por uma imagem que não corresponde ao real, esta comunicação não será eficaz. Este corpo que é, ao mesmo tempo, instrumento de manifestação

em relação ao meio ambiente e reflexo da estrutura social, contexto que determina padrões, precisa estar conectado e em perfeita harmonia para que se possa alcançar a plenitude do seu desenvolvimento. Lembro-me de uma aula em que Iva perguntou se ele poderia dançar mesmo estando acima do peso ideal estipulado pelos modelos médicos e sociais. Aquele questionamento me fez perceber como a imagem que temos do nosso corpo nos impede de executar tarefas simples e nos limita nas nossas aptidões.

A medicina, assim como a mídia, exercem papéis preponderantes na disseminação dessa imagem do “corpo normatizado” ou do “corpo desejado”, definindo-nos por padrões de saúde, beleza e estética, e, através das suas incursões incessantes em nos mostrar como deve ser este corpo socialmente agradável e biologicamente correto, convence-nos de que o nosso corpo é inapropriado ou indevido e cria rótulos.

Quem pensa de acordo com rótulos quer respostas. Esse tipo de pensamento pode causar muitos danos. Para algumas pessoas, o rótulo pode se tornar o que as define. [...] O pensamento preso a rótulos também vai na direção oposta. Você pode estar confortável com seu diagnóstico, mas se preocupar com o que lhe define aos olhos alheios. [...] O pensamento preso a rótulos também pode alterar as pesquisas (GRANDIN, 2017, p. 115).

A imagem do corpo de um indivíduo autista também carrega os seus estereótipos. É comum ouvirmos de fisioterapeutas e psicomotricistas que o autista possui limitações na coordenação motora fina e grossa (como se este fosse um destino do qual não se pode desviar); também não é incomum encontrarmos indivíduos neurodiversos que não se identificam com o corpo que possuem, seja por questões relacionadas a gênero ou a habilidades corporais.

Pela minha experiência de educação do corpo com jovens e crianças autistas, o que posso afirmar é que este corpo construído a partir de determinações de um modelo médico-biológico, que encontra grande apoio na mídia, sente-se comumente inadequado às demandas que se apresentam e que esta inadequação, na maioria das vezes, se estabelece a partir de padrões impostos para normatizar o funcionamento “pleno” do corpo humano, desconsiderando as especificidades e a identidade corporal do indivíduo.

O ego<sup>33</sup> corporal revela as pulsões e as tendências profundas do ser, além da percepção das características do corpo. Nanni (2008, p. 33) afirma que o ego corporal “estabelece ligação de fatores afetivos inconscientes e sua relação com a evolução conceitual de uma educação de base psicomotora; a relação Pulsão de vida<sup>34</sup> e Pulsão de movimento; Pulsão de vida e agressividade; a dialética da ordem e da desordem [...]”. Este conceito de Pulsão de vida se baseia na necessidade biológica do movimento como fonte de prazer.

Pelas hipóteses freudianas, o prazer do movimento é todo o gesto vivido. A aprendizagem motora espontânea, criativa, expressa através da ação simbólica trabalha o movimento, cria relação com o objeto, com os outros, com o mundo, consigo mesmo, respaldada pelo desejo psíquico, na satisfação da necessidade e do prazer – é a pulsão de vida que vai se propagar no espaço através do desejo de ação gerada, criada pela pulsão de movimento [...] – um prazer de movimento, um prazer de agir (NANNI, 2008, p. 28).

A experimentação do mundo é feita pela vivência corporal, no tocar, mover, deslocar, manipular objetos, lançá-los e pegá-los, colocar-se dentro deles, subir no mesmo, situar-se em baixo, em cima. Desta forma, o contato com esta possibilidade de exploração é essencial ao desenvolvimento psíquico e motor do indivíduo, que poderá, a partir da experiência, compreender melhor suas habilidades e permitir-se assim o tão desejado prazer do movimento.

A vivência da dança com jovens neurodiversos favorece a projeção para fora de si mesmo (eu real) e é a base de um desejo de expressão e comunicação. Dança é forma, veículo de comunicação e expressão, fonte de espontaneidade e aprendizagem motora dinâmica, variada e criativa, o que torna o trabalho de corpo fonte de prazer constante para quem o realiza, fazendo com que o indivíduo se sinta participante ativo de um determinado ethos cultural, social e político.

A arte traz-nos possibilidades de exploração não somente das nossas aptidões, mas também, e, especialmente, possibilita-nos explorar a interação com o outro, consigo mesmo e com o meio. A experiência vivida na arte desnuda-nos de padrões e modelos, fazendo-nos perceber a variabilidade de ações, intenções e produções possíveis na nossa relação com o mundo. A Dança como elaboração do

---

<sup>33</sup>Ego designa, na teoria psicanalítica, uma das três estruturas do modelo do aparelho psíquico. (FREUD, 1996).

<sup>34</sup>Conceito Freudiano que designa experiências para obtenção de prazer e preservação da vida. (FREUD, 1996).

sujeito favorece, além da vivência do processo criativo em si e de um mergulho profundo na individualidade, uma elaboração da corporeidade e da expressão (OSSONA, 1988).

Trabalho em primeiro lugar numa tentativa de verticalizar ou fazer descer o corpo; tratando de que se o faça com fluidez, partindo de movimentos que nasçam do tronco, nas cadeiras, nos braços ou na cabeça. Procuo fazer notar que cada parte do corpo pode ser independente e ao mesmo tempo ter relação; que, se movo um ombro, esse ombro tem relação com as costas e com as mãos e, se tenho consciência que mobilizando minha mão mobilizo as costas e posso com ela me aproximar para sentir a música que me ajudou nessa mobilização, depois, quando me expresso em meu trabalho de improvisação, cada parte do meu corpo pode chegar a independentizar-se e a expressar-se por si mesma. Essa seria a busca da totalidade, que é a meta (FUX, 1983, p. 61).

A auto expressão e o reconhecimento individual são essenciais para a criação artística e para a educação do corpo. Isso não se limita a enriquecer a parte individual de cada um, senão o todo do grupo. Ao dançar, aprendemos a gratificar-nos com o trabalho próprio e alheio, original e autêntico. Um encontro real e profundo que se baseia no conhecimento de cada um, “porque quando o corpo pode encontrar-se com ideias próprias, estimuladas orgânica e sensivelmente, tem a unidade de compreensão frente ao tempo” (FUX, 1983, p. 64).

Devemos exigir de nós mesmos um trabalho intenso e constante de comunicação sensorial, antes de nos aproximarmos de alguém a quem devemos nos doar, mesmo que, por instantes, melhorar-nos sistematicamente, para que tenhamos ideias claras sobre quem somos, o que nos move e como nos movemos, caminhando e vivendo a cada instante e à medida que entregamo-nos.

No campo da neurodiversidade, o que se pode observar é que o movimento e a possibilidade de estimulá-lo (com música, sons, texturas, cheiros, etc.) revela a identidade do indivíduo, e isso só é possível aprimorando as experiências no campo sensorial, fazendo sentir a possibilidade criadora que há dentro de cada um (e que se reflete no grupo) e identificando elementos que nos unem na experiência e nos permitem aprofundar as sensações.

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano [...], mas não há mente, isto é, capacidade de consciência e pensamento sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro-mente-cultura,

em que cada um dos termos é necessário ao outro (MORIN, 2011, p. 47-48).

Deste modo, trabalhamos não somente a estrutura corporal isoladamente, mas o indivíduo associado à cultura, estimulando-os a um reencontro consigo mesmo. Desencadeando um processo de análise e conhecimento de si que permite se mostrar ao outro sem amarras e máscaras, bem como permite libertar este corpo aprisionado em regras, normatizações e rigores, entendendo o corpo como elemento primordial de relação com o mundo e transformando as ligações que esta relação proporciona em uma identidade complexa e real, para além dos sistemas classificatórios.

A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano [...] O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte – é social (DEWEY, 2010, p. 551).

Dewey (2010) traz-nos, neste trecho, a experiência da arte como civilizatória. Arte como manifestação, como registro e como celebração da vida e da diversidade. A arte traz-nos a possibilidade de promover o desenvolvimento não somente pessoal, mas também coletivo, além de permitir desenvolvimento de um senso crítico sobre o que nos rodeia. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são fruto do conteúdo das suas experiências e vivências sociais e culturais, e, nesta experiência com dança-educação, trabalham-se constantemente estas buscas e referências do coletivo como forma de significar a nossa participação no mundo, bem como nos posicionar de forma coerente com o que somos e com o que desejamos para as nossas vidas e para a sociedade.

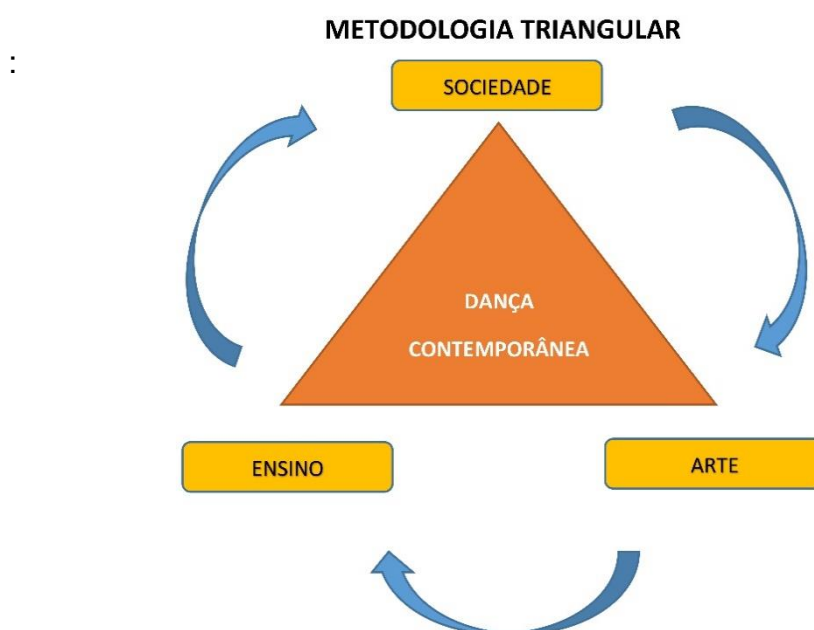
A arte, como experiência, possibilita a interação da apreciação e do fazer artístico. A experiência acontece de forma contínua, pois “a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). O fazer artístico como fazer pedagógico possibilita-nos explorar as nossas ideias, impulsos, limitações e desejos, assim como nos permite confrontar experiências do indivíduo e do coletivo. A dança-educação apresenta-se, portanto,

como uma ferramenta de elaboração da subjetividade e do posicionamento social do jovem que diverge das normas impostas pela sociedade.

Este trabalho de educação do corpo faz-se essencial, pois busca por referências e experiências socioculturais que sirvam como lastro do processo de criação e aprendizado. Na dança contemporânea, buscamos constantemente o indivíduo como fonte de inspiração, suas relações e seu cotidiano. Com os jovens no grupo de dança, trabalha-se o reconhecimento, que surge naturalmente a partir das vivências. Cada detalhe é explorado, pois representam o universo particular e social destes jovens e busca-se, através da estética e do movimento, uma extrapolação de significados e sentidos; trazendo para o corpo, a partir de representações simbólicas, as memórias, as angústias, os desejos, os sonhos e as aflições de cada um.

A dança-educação, com foco na dança contemporânea, não se ocupa com adequações e normatizações, ela explora cada indivíduo e suas experiências, assim como promove uma formação cidadã, consciente e focada na subjetividade e na participação social do indivíduo. Durante as oficinas do GDU, o ensino da dança contemporânea se dava pela abordagem de uma metodologia triangular, cujos vértices são compostos a partir das relações entre *arte*, *ensino* e *sociedade*, na formação de uma proposta de aprendizado que faça sentido para quem a executa.

**Figura 34:** Metodologia de ensino de dança contemporânea GDU



O objetivo da dança, na abordagem triangular, é apontar a expressão corporal como forma de integração social, compreendendo a importância de uma prática que respeite o corpo e a liberdade de expressão, não só na busca de sua identidade, mas também no viver em sociedade, no relacionar-se com o seu eu e com o próximo (Santiago, 205, p. 77).

O entrelaçar das experiências corporais dos membros do Grupo transformam sensações individuais em atitudes coletivas e compartilhadas. Deste modo, os três vértices da metodologia triangular são trabalhados da seguinte forma durante as oficinas:

- O **primeiro vértice**, o *Ensino* da dança é caracterizado pela fruição do processo de criação individual. Ao iniciar execução dos movimentos, após a *Roda*, as/os jovens tomam consciência do corpo e passam a apreciar seus próprios segmentos corporais, de maneira a observar os movimentos de forma bilateral e unilateral. Além disso, sentem a importância dos corpos, que caminham para autonomia e independência dos movimentos. A percepção do dançar, através das técnicas de improviso estruturado (guiado por temáticas que foram discutidas) e as transformações que vão ocorrendo no corpo que dança, constituem um dos pilares para percepção e compreensão do mundo de forma crítica e sensível. O conhecimento das diferentes capacidades de movimento ajuda a encontrar gestos que se articulam com os signos da linguagem da dança. Estes são aprendidos através de demonstrações simultâneas feitas pelo professor, vídeo-dança que eventualmente são apresentados aos/as jovens no momento da *Roda* e através da atenção aos movimentos cotidianos (que são trazidos e discutidos a partir de temas e experiências discutidos na *Roda*) para que sejam corporificados e apropriados nessa mediação.
- O **segundo vértice** é a contextualização da dança, que evoca os elementos histórico e social. A dança no GDU nunca aparece dissociada das questões sociais e culturais, ela situa os atores da ação interpretativa em seus contextos e referências. O processo se dá a partir da relação entre as histórias e o movimento, não apenas do ponto de vista factual, mas especialmente do ponto de vista de elaboração individual da experiência vivida socialmente, construindo, assim, cada processo criativo e interpretativo nos repertórios já identificados. O diálogo entre o dançante e o observador são passíveis de múltiplas leituras e, ao serem compartilhados, vivem um

processo dialógico que recortam, compõem, e organizam de maneira que podem ressignificar os conteúdos, buscando, assim, de maneira não linear, as diversas dinâmicas possíveis pelos corpos que interagem (neste caso a interação pode se dar entre os membros do Grupo, com o professor ou com o público).

- O **terceiro vértice** é o fazer na dança, ou dançar propriamente, onde os/as jovens são motivados a criarem células coreográficas individuais que posteriormente serão incorporadas a uma coreografia em grupo. Isso implica direcionar o olhar não apenas para si, mas também para outro, observar e apreender, de modo que as referências possam se encaixar e gerar uma unidade. Nesta etapa, o professor tem um papel cuidadoso de curadoria e costura dos retalhos que irão formar o todo. Através de muita observação e conversa sobre o que virá a ser a proposta coletiva de obra, o Grupo vai esculpindo através de um olhar coletivo e sistemático o resultado final. Este processo costuma durar alguns encontros; ajustar as expectativas individuais, afinar o olhar coletivo e criar uma obra que tenha unidade e represente seus atores é um desafio que requer tempo e dedicação. Todo este processo acontece com a mediação do professor.

O que surge como diferença nesta metodologia é o fato dela ser aplicada a linguagem da dança e, conseqüentemente, o fato do fazer artístico acontecer no corpo e afetar intimamente o indivíduo que participa da sua realização. Segundo Santiago (2015) a dança, aqui, apresenta-se como forma de ação sobre o mundo; ela engendra e propõe abertura em direção à constituição de sentidos para os/as jovens. Desta forma, a dança contemporânea, pensada como proposta de fazer subjetivo busca uma perspectiva que compreenda como se constrói as representações das identidades desses jovens.

## CAPÍTULO 4 – A MAGIA DA DANÇA

### 4.1 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CAMPO DAS ARTES

A arte é, sem dúvida, um dos grandes campos de desenvolvimento da educação não formal, seja em projetos desenvolvidos por grupos ou em programas individuais de aprendizagem. Isso ocorre pelas características próprias da arte, que possui estreita relação entre a experiência prática e a concepção final da obra, relação que ultrapassa aspectos formais de ensino-aprendizagem, adentrando no campo das habilidades, subjetividade, identidade, memória, etc.

**Figura 35:** Foto reprodução da obra *Os Bailarinos*, que retrata jovens do Projeto Social Dançar a Vida<sup>35</sup> que se formaram na Escola Petite Danse.



*Os Bailarinos*, Graffiti de Eduardo Kobra, Rio de Janeiro, 2017. Fonte: [www.petitdanse.com.br](http://www.petitdanse.com.br)

<sup>35</sup> O Dançar a Vida é o projeto social da Escola de Dança Petite Danse no Rio de Janeiro, o projeto acolhe jovens das periferias da cidade do Rio de Janeiro e tem como um dos objetivos descobrir novos talentos da dança nas comunidades cariocas.

Por seu potencial de criatividade e leitura crítica da realidade, muitas vezes a arte está adiante do seu tempo histórico e enunciam temas e problemas ainda não presentes com clareza no cotidiano (GOHN, 2015, p.7). Entendemos, aqui neste trabalho, a arte não como ferramenta ou mecanismo definidor de uma metodologia, mas sim como forma de expressão humana, sendo necessária a interação para que a arte aconteça.

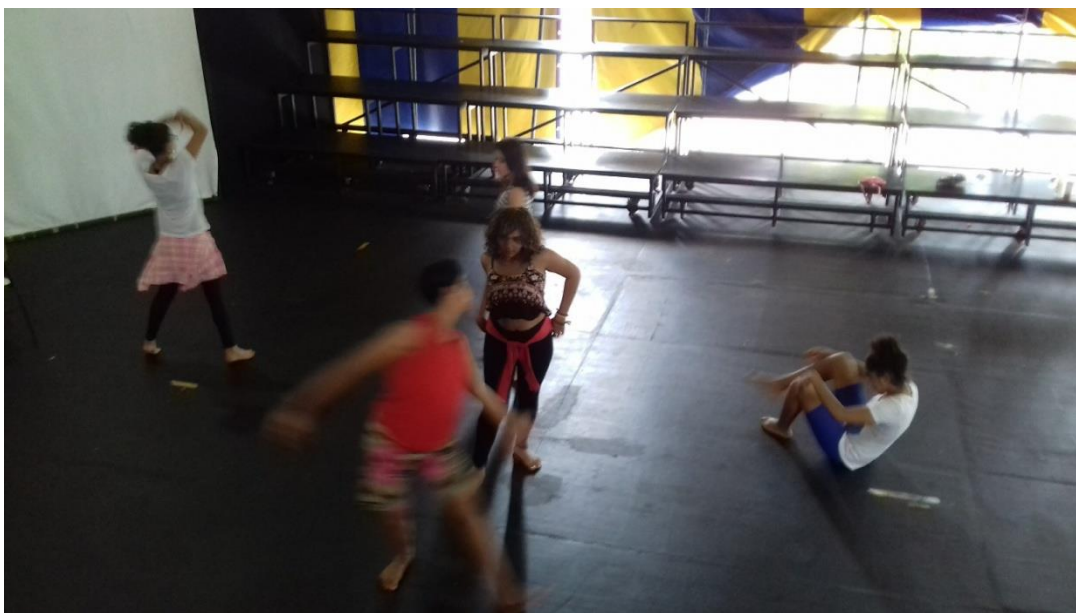
A arte é o atributo estrutural de toda a construção humana. O educador, ao utilizar-se de suas linguagens, ensina os jovens a lidar com as diferenças entre si, indicando atitudes de solidariedade e generosidade para com o outro. Este olhar que vê o outro, que restitui o diálogo, a partilha de valores, permite a fruição não só dos momentos estéticos como também de um sentimento de amadurecimento em suas relações interpessoais (SANTIAGO, 2015, p. 68-69).

Desde tempos remotos, as linguagens artísticas vêm sendo utilizadas também como forma de protesto social. Arte e política são o binômio que emoldura essa relação; desta forma, a educação artística favorece a noção de cidadania, povo e sociedade, trazendo a tona questões que perpassam o cotidiano de cada um. No processo de criação, nas discussões, nas aproximações das experiências individuais e na execução da obra, criam-se memórias e aprendizagens. É a educação não formal em ação nas artes.

No início das oficinas do GDU, pelo Ponto de Cultura Ubuntu, buscamos conhecer mais os jovens envolvidos no processo. Em uma primeira sondagem, perguntamos sobre a experiência de cada um na área de artes. Para a nossa surpresa (minha e dos professores), nenhum dos jovens havia iniciado a sua formação no campo das artes fora do ambiente formal da escola, muitos expressaram que há bastante tempo tinham desejo de iniciar esta formação, mas não tiveram oportunidade.

Existem muitas articulações e concepções possíveis entre a arte e suas linguagens e a educação não formal, sendo todas elas enunciadoras de saberes e identidades. Além disso, a arte utilizada como meio de inclusão social, contribui para a democratização do acesso à cultura e impulsiona o exercício dos direitos culturais que todos e todas devem ter.

**Figura 36:** Imagem oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

A concepção que adoto de educação não formal parte do suposto que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal, aquela recebida na escola, regulamentada e normatizada por leis, via um conjunto de práticas que se organizam em matérias e disciplinas; a educação informal, aquela que os indivíduos assimilam pela família, pelo local onde nascem, religião que professam ou por meio do pertencimento a uma região, território e classe social da família; e a educação não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas anteriores. A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo [...] (GOHN, 2015, p. 16).

De acordo com Gohn (2015), educação não formal engloba saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, de forma individual ou coletiva – a exemplo de experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, a exemplo de projetos sociais como o GDU. O processo de aprendizagem na educação não formal ocorre a partir da produção de saberes gerados pelas vivências.

Nas aulas em que o foco era o processo criativo de células coreográficas individuais, iniciava-se sempre com a *Roda*, que era o momento onde os jovens

falavam das atividades da semana, dos desafios e problemas que estavam enfrentando, de questões políticas e sociais que estavam sendo discutidas nas redes sociais e na mídia, e de esperanças, alegrias e desejos. Após essa catarse inicial, os jovens eram incentivados a transformar aquelas falas e aqueles sentimentos individuais em movimentos; muitas vezes, iniciávamos sem música e, ao decorrer do processo, acrescentava-se alguma música instrumental que tivesse conexão com o clima que havia sido produzido pelo exercício.

#### Trechos extraídos da Roda de Conversa em fevereiro de 2020:

“Eu, no início, achava muito estranho falar da minha vida e das coisas do mundo nas aulas de dança, não entendia muito, achava que a aula era para aprender uma coreografia [...] mas não era nada disso, a gente estava ali para pensar, para pensar através da dança, a gente tinha que transmitir através da dança o que estávamos sentindo, não era copiar uma coreografia, era transformar pensamento e sentimento em movimento” (FLOR, GDU).

“As aulas de dança me fizeram pensar sobre muitas coisas que acontecem nas nossas vidas, sobre racismo, sobre homofobia, sobre corrupção [...] eu me sinto aprendendo coisas como se estivesse em uma aula de história ou de matemática [...] não é apenas dançar e gastar caloria, é dançar e se expressar e tentar fazer com que as pessoas entendam o que eu estou querendo dizer através da dança [...] por exemplo não tem como eu não trazer o terreiro para minha dança, então, quando eu danço, com certeza, quem conhece, vai ver de onde eu venho” (IVA, GDU).

“Mesmo que eu tente, eu não consigo dançar uma coisa alegre se eu estiver triste; eu aprendi, aqui no Grupo, a dançar o que eu sinto; no dia que eu não tô bem, pode ter certeza que os movimentos vão ser mais lentos e com menos ritmo [...]” (JANE, GDU).

“Às vezes eu estou com os pensamentos confusos por causa das muitas coisas que aconteceram na escola ou em casa, aí muitas vezes eu não consigo falar nada na hora da *Roda*, mas depois na hora de dançar eu consigo [...] eu acho mais fácil dançar do que falar e acho que as pessoas me entendem quando eu danço” (LOLA, GDU).

“A gente só pode dar o que a gente tem né? Eu não posso mostrar na minha dança algo que não sou eu, então. só posso trazer mesmo as minhas referências” (ISA, GDU).

“Outro dia eu cheguei aqui mal e dancei chorando, mas foi bom! Todo mundo me mandando ir pra casa, mas eu queria dançar [...] dançar não é só rebolar no paredão, a gente mostra tristeza também quando dança e está tudo bem [...]” (NANA, GDU).

“A gente fala de tudo na *Roda*, são discussões melhores que as que a gente tem em sala de aula, todo mundo fala e são temas que interessam a todos [...] isso ia me dando ideias e, quando eu começava a dançar, eu já sabia o que eu queria dizer. Eu aprendi muito com os meus colegas, muitas vezes eu dancei o que ouvia deles [...]” (JOTA, GDU).

“Eu aprendi mais coisas nas aulas de dança do que na escola; eu pude falar e perguntar coisas que eu tenho vergonha de perguntar na sala, na frente da professora e dos colegas [...] quem acha que dançar é só diversão está muito enganado, nas aulas a gente fala sobre história, sobre livros, sobre política, sobre filosofia, a arte nos dá essa possibilidade” (NUNO, GDU).

**Figura 37:** Imagem da *Roda* na oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

Os relatos acima nos mostram a relação que cada jovem desenvolveu com a dança, com as oficinas e com o processo de aprendizado, especificamente. É muito interessante perceber como eles foram descobrindo a dança-educação e o formato que ela toma para cada um deles a partir das suas experiências individuais e coletivas. Observamos, também, como as experiências sociais se manifestam na arte e como a arte se mostra um caminho seguro para desenvolver questionamentos e levantar possibilidades de desenvolvimento pessoal, local e global.

A dança também pode expressar resistência, contestação criativa e novas formas de experimentação e aprendizagens (GOHN, 2015, p. 8). O trabalho desenvolvido do GDU, através das oficinas de dança, adota uma perspectiva de aprendizagem como um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas institucionais. A dança contemporânea, em si, permite uma exploração do corpo, dos movimentos e do conhecimento para além de regras e padrões, pois, na sua essência, toma o indivíduo como fonte da sua produção criativa, e considera todo e qualquer produto deste indivíduo como adequado e pertinente a composição artística e coreográfica, considerando, assim, que cada corpo esteja habilmente moldado para desenvolver movimentos que sejam representativos da sua identidade.

Consideramos, ainda, que não existem conteúdos “fechados”, absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação e reelaboração, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos e, ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau relativo de autonomia do sujeito que aprende. A aprendizagem gerada nos processos de educação não formal busca a necessária flexibilidade diante de uma realidade apenas relativamente formalizada, valorizando o contexto do erro e da dúvida (GOHN, 2015, p. 18).

#### Trechos extraídos de falas na *Roda* durante a observação etnográfica:

“Como eu sou gordo eu achava que não podia dançar, achava que não ia conseguir fazer os movimentos certinhos [...] na dança contemporânea, o errado pode ser o certo, às vezes a gente faz um movimento todo torto, sem jeito e o professor diz que está ótimo [...] no primeiro dia de aula eu perguntei se poderia participar da aula por ser gordo [...] eu tinha muitas dúvidas se a dança era para mim pelo fato de ser gordo, mas depois eu vi que não tinha nada a ver, tem muito gordo que dança e dança melhor que os magros muitas vezes [...]” (IVA, GDU, 2019).

“No início eu tinha muita dúvida se queria continuar nas aulas; minha avó queria muito que eu continuasse, eu falei umas duas vezes pro professor que não iria ficar no grupo, mas aí acabei ficando [...] as aulas de dança de rua eram bem técnicas e eu não conseguia fazer muita coisa, aí fui desanimando, mas, depois, a gente começou a montar a coreografia e eu quis ficar [...] eu tive problemas com uma das meninas também no início, às vezes eu não ia para aula para não encontrar com ela [...] o professor me chamou para conversar e eu contei para ele qual era o problema; foi bom

contar, porque ele me ajudou, conversou com ela também e eu comecei a gostar mais das aulas” (LOLA, GDU, 2019).

“Nas aulas de dança a gente aprende muita coisa além da dança; eu aprendi aqui o que é feminismo e falei muito sobre isso com algumas colegas e foi por isso que tivemos coragem de denunciar um professor que assediava as alunas [...]” (JANE, GDU, 2019).

Os trechos de falas desses jovens nos apontam para descobertas durante as oficinas, descoberta de conteúdo, de outras personalidades e de possibilidades de diálogo. Pode-se perceber, também, a importância do educador neste caminho de descobertas, que se mostra como um porto seguro para estas e estes jovens, estando sempre aberto ao diálogo e escuta cuidadosa dos seus educandos. Esta escuta se faz necessária no processo de acolhimento destas pessoas, mas, também, na construção do modelo pedagógico e no processo criativo em si.

Há sempre intencionalidade nesses processos. A educação não formal aglutina ideias e saberes produzidos via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos. Atua no campo no qual os indivíduos agem como cidadãos, dotados de vontades, em busca da realização de dados objetivos. Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas articulando escola e comunidade educativa localizada no território do entorno da escola; ou mesmo dentro da própria escola, articulando saberes curriculares normatizados e atividades extraclases, usualmente vistas como complementares na formação do educando (GOHN, 2015, p. 19).

No segundo ano de oficina, fui convidada pela coordenadora pedagógica do Colégio Henriqueta Catarino, onde estudam 6 dos 8 jovens do grupo, para participar da jornada pedagógica que acontece sempre antes do início das aulas. Deste modo, nos anos de 2018, 2019 e 2020 participei dos encontros, juntamente com os professores regulares, apresentando um panorama do trabalho que estava sendo realizado com os e as jovens, desafios e conquistas do período. Foi um momento muito rico de informações, pois pude conhecer cada um dos membros do Grupo sob a perspectiva da educação formal, sob a perspectiva dos professores que estavam com eles diariamente em sala de aula.

Alguns relatos se aproximavam muito da minha experiência com os/as jovens no Grupo, e outros iam de encontro ao que eu observava nas oficinas de dança.

Lembro-me do professor de português me dizendo que Iva havia “melhorado muito depois das aulas de dança” e eu prontamente pedi para que me explicasse em que ele havia “melhorado”. Ouvi do professor um relato que traçava o perfil de um jovem que não parecia ser o mesmo jovem que eu conhecia; ele me disse que Iva era um menino arreado e que não gostava de participar das aulas, faltava muito a escola e não era comprometido com o aprendizado.

Coincidentemente – ou não – este período anterior a entrada no GDU foi o que Iva havia sofrido, segundo ele relatou, muito bullying por conta da sua aparência e por conta da sua orientação sexual, chegando, inclusive, a se afastar da escola por esse motivo. Surpreendeu-me que o professor ignorasse este fato e o achasse apenas um aluno relapso. O professor em questão finalizou a narrativa dizendo que hoje Iva era um jovem alegre e solícito com todos na escola e estava melhorando suas notas gradativamente, e ele atribuía essa mudança ao processo de aprendizado que Iva vivenciava no GDU.

Segundo Gohn, a educação não formal, quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, possibilita processo de inclusão social por meio do resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores.

Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens, adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, mas, também, não pode ser vista como mero coadjuvante, para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar, completando o cotidiano de uma pretensa escola integral. A educação não formal tem seu próprio espaço e visa formar o cidadão [...] (GOHN, 2015, p. 19-20).

A educação não formal do campo das artes encontra meios de viabilizar propostas e respostas culturais de grupos e pessoas para a sociedade; para isso, quero chamar a atenção do papel dos agentes mediadores nesse processo de formação. Os educadores são fundamentais na marcação de referenciais no ato da aprendizagem, carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas e conhecimentos acumulados. Eles se confrontam com os outros participantes no processo educativo, estabelecem diálogos, conflitos e ações solidárias (GOHN, 2015, p. 19).

A escolha do professor do GDU, como dito anteriormente, se deu por uma conjunção de fatores: primeiro pelo fato de ser jovem e ter uma idade relativamente próxima dos demais membros do grupo, pois, no início das oficinas ele tinha 24 anos; depois, pelo fato de ser um homem cis gay, com valores que perpassam a luta LGBTQIA+ por igualdade de direitos e respeito. Além disso, o professor é praticante de religião de matriz africana e ex-aluno da Escola Casa Via Magia, tendo, inclusive realizado projetos anteriores a sua participação no Ponto de Cultura, como produtor cultural do Instituto Cultural Casa Via Magia.

Todos estes elementos corroboraram para o estabelecimento de uma relação com o Grupo. Abaixo seguem alguns relatos sobre a relação professor-aluno retirados de textos escritos pelos/as jovens em momentos específicos das oficinas (avaliações e/ou reflexões escritas sobre temas trazidos durante as oficinas no ano de 2019):

“O professor eu nem sei o que falar, amo demais, ele tem dias que é super rígido e briga, porque a gente não para de falar um minuto, mas ele também é um amor, entende a gente e a gente conversa sobre tudo com ele. Quando eu tenho algum problema eu sempre quero contar para ele [...] ele sempre diz coisas que me fazem pensar muito” (NANA, GDU).

“Benin é lindo por dentro e por fora, tem dias que eu estou mal e venho para aula só para ver ele e conversar um pouco, ouvir ele falar [...] a gente é muito parecido e pensamos igual em muitas coisas” (NUNO, GDU).

“O melhor é que nós podemos falar de tudo com ele, ele sempre escuta e sempre tem tempo. Já paramos a aula só para falar dos nossos problemas porque foi um dia que estava todo mundo meio mal por causa de um tiroteio no bairro [...] com ele não tem tempo ruim, ele está sempre ali para ajudar a gente no que ele puder” (FLOR, GDU).

“Acho que é o primeiro professor que eu tenho que fala e eu entendo tudo (risos) [...] ele fala de um jeito que todo mundo entende e, ao mesmo tempo que ele é nosso professor, ele é também nosso amigo [...]” (IVA, GDU).

“Benin é uma pessoa maravilhosa! Quando eu estou feliz ele é o primeiro a comemorar junto e quando não estou bem ele sempre me dá uma atenção, pergunta o que está acontecendo, ele se preocupa com a gente de verdade e com o nosso bem (estar) [...] ele se preocupa com a gente de verdade, quer saber de tudo e a gente conversa sobre tudo com ele” (JANE, GDU).

A figura do professor/educador é central no processo pedagógico do GDU, tornando-se uma espécie de “guia espiritual”, que tem o objetivo de favorecer as descobertas pessoais, promover o engajamento do Grupo e trazer referências

teóricas e conceituais que ajudem nas reflexões promovidas. Benin, que é Abiã de Ayrá<sup>36</sup> e herdeiro de um terreiro de candomblé em Arembepe – BA, cumpre esse papel como um sacerdote dedicado a sua missão. O faz por paixão à dança e à educação, mas também por amor e respeito ao ser humano e a seus processos individuais de crescimento e amadurecimento.

#### 4.1.1 A arte pela arte no processo educativo

A importância da arte no processo educativo passa a ser mais amplamente discutida a partir do século XX, quando as narrativas teóricas em torno do fazer artístico se libertam dos padrões e conjunto de regras mais rígidas que circundavam o tema. Os artistas deixaram os modelos preestabelecidos e evidenciaram a imaginação e a expressão individual no processo de criação (SANTIAGO, 2015, p. 68).

Ainda segundo Santiago (2015), a arte sai, então, da esfera do belo e adquire uma nova dimensão: a da expressão e da determinação pessoal, em uma atitude de procurar ver não só a técnica, mas também o que forma a fala do artista. Assim, a obra de arte passa a ser vista não apenas contextualizada na história da arte, tampouco com o rigor da técnica, mas como linguagem que se difere de tempos em tempos e de lugar para lugar. A arte transforma olhares passivos em ativos, seletivos, táteis, contemplativos e criadores, articulando-se a processos vividos no cotidiano.

Neste entendimento, a prática artística torna-se uma linguagem promotora de identidade, em que é possível estabelecer uma reflexão crítica, considerando o jovem um sujeito sociocultural, ou seja, que percebe, reconhece e passa a considerar a diversidade no contexto social (SANTIAGO, 2015, p. 69).

Abaixo, seguem trechos extraídos das entrevistas realizadas pelo whatsapp em 2020, onde perguntei sobre a relação de cada um dos e das jovens com o aprendizado da dança:

“Eu me senti surpreso ao entrar no GDU, eu fiquei surpreso por encontrar algo que fizesse eu me expressar melhor nas coisas. Eu sempre fui uma

---

<sup>36</sup> Abiã é o primeiro estágio de quem entra em um terreiro de candomblé – Ayrá é um orixá do candomblé.

pessoa bem fechada, não era uma pessoa de estar expondo nada e eu me sentia mal por isso, eu queria expor algumas coisas, eu queria botar para fora, mas não sabia como. Eu sempre gostei da dança, mas eu descobri que a dança é muito mais do que imaginava [...] O grupo de dança foi uma chance para me tornar quem eu realmente sou” (NUNO, GDU).

“Uma das coisas que eu mais gosto no Grupo são as pessoas. A maioria tem uma vida muito diferente da minha, com problemas diferentes e famílias diferentes, escolas diferentes; eu aprendi a dar valor a todas essas diferenças e a respeitar cada um do jeito que é” (FLOR, GDU).

“Eu me encontrei verdadeiramente na dança; dança é o que eu quero para a minha vida, quero ser profissional, quero poder pagar as minhas contas com a dança [...] quero muito poder fazer como profissão algo que me deixa feliz e que me representa tanto, que diz tanto sobre quem eu sou” (JOTA, GDU).

“No Grupo não tem tempo ruim, eu falo tudo, faço do jeito que eu sei, trago as minhas verdades, não preciso ficar fingindo ou forçando nada [...] é tudo puro e real, cem por cento Isa” (ISA, GDU).

Nos relatos acima, observamos o potencial da dança no aprendizado individual. Durante as oficinas do GDU, os conteúdos são construídos pelo agir e pelo pensar dos jovens, e as referências individuais são acolhidas e ressignificadas através da dança. Neste sentido, é o caráter coletivo das experiências vividas e mediadas pelo educador que traz os resultados individuais. Herbert Read, poeta anarquista e crítico de arte e de literatura britânico, na sua obra *Educação pela Arte*, influenciado pelo pensamento de Platão, defende a tese de que a arte deve ser a base da educação, e desenvolve argumentos sobre os objetivos da educação na formação das individualidades e na construção da democracia, bem como nos apresenta uma definição de arte e seus pressupostos no desenvolvimento da percepção, da imaginação e da expressão:

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas, acerca da qual, raramente nos detemos a pensar. Porque a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte [...]. A arte, como quer que definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos (READ, 1958, p. 28).

Desta forma, explora-se não só as experiências vividas pelos jovens, mas também o seu dia-a-dia, tendo sido este, inclusive, tema de um dos espetáculos do Grupo cujo nome é *Diário*. O sentir a arte no cotidiano, entender, compreender como as referências se fazem presentes e transformá-las em processo criativo é uma

etapa importante do processo de formação no GDU; por isso, mais uma vez, trago o momento da *Roda* onde os/as jovens podem expressar questões individuais, da comunidade, do ambiente escolar, e, através destes discursos, podemos acessar individualidades e explorar este conteúdo na obra artística.

Ao finalizar a *Roda*, inicia-se uma etapa de aquecimento corporal e, em seguida, retoma-se a proposta de movimentar-se de acordo com os temas que foram tratados. A ideia é que eles/elas consigam transformar em movimento os sentimentos, ações e histórias que vieram à tona dos discursos. Via de regra, esta movimentação inicia-se sem música e, quando o movimento se consolida e flui, o professor pode ou não colocar uma música instrumental. As oficinas, como dito anteriormente, ocorrem no Teatro de Pano da Casa Via Magia, que é um teatro de arena coberto com lona de circo, o palco é redondo e, ao redor, posicionam-se as arquibancadas. Sendo assim, não é costume a utilização de espelhos para que os movimentos possam ser observados por quem os executa ou até mesmo corrigidos. Na dança contemporânea, de modo geral, não há a utilização de espelhos, justamente para que o movimento possa fluir sem os olhares pessoais dos seus executores.

Esta metodologia está sustentada no tripé: fruir – contextualizar – criar, onde o fruir é momento da *Roda*, o contextualizar é quando o Grupo parte para execução dos movimentos com base nos temas discutidos e, por fim, o criar, que é a célula coreográfica propriamente. Esta última etapa se dá com a participação do criador, do professor e dos demais participantes do grupo. O papel do professor é basicamente limpar a coreografia, unir os retalhos de cada célula apresentada e dar direcionamentos técnicos e teóricos da dança contemporânea. Aos demais membros do grupo cabem o papel de pensar juntamente com o professor o encaixe de cada célula coreográfica e compor conjuntamente a obra.

**Figura 38:** Imagem oficina GDU 2019 – ensaio



Fonte: Acervo Pessoal

Esta etapa, onde todos podem sugerir e opinar nas células coreográficas individuais, frequentemente causava resistência e chegou a causar alguns conflitos que coube ao professor mediar. O Grupo aceita bem as intervenções do professor, mas reluta em aceitar intervenções dos seus membros.

É importante frisar que, aqui, a formação na área de artes não busca somente formar o artista, mas também o cidadão que questiona e busca o papel transformador e crítico da arte como forma de expressão e reflexão do ser humano e da sociedade. Neste sentido, este momento em que os olhares se entrelaçam e as opiniões divergem (ou convergem) é de extrema importância para o apreciar artístico e para o desenvolvimento de senso crítico e trabalho coletivo. Busca-se considerar a importância do estudo da arte como gerador de reflexão crítica sobre o contexto social e cultural da comunidade à qual pertencem. A consciência cultural conduz para questões a respeito da identidade e do ato representativo em si mesmo. (BARBOSA, 1998, p. 16).

De acordo com Barbosa (2005, p.43)<sup>37</sup> “a contextualização pode ser a mediação entre a percepção trazida pelo olhar, a história e a identidade”. É nessa experiência proporcionada pela arte que se tem revelado o seu papel social, voltado para uma formação humanizada, portadora de criticidade, que implica o reconhecimento dos direitos sociais dos indivíduos. A construção de um novo modo de ser, pelo aprendizado de novos significados, reconhece na linguagem da arte a pluralidade e outras culturas (SANTIAGO, 2015, p.74).

Desta forma, a arte se constitui em uma ação significativa, porque passa a ser processo de conhecimento, não apenas do ponto de vista da estética, como produção de obras belas e harmônicas, mas também da argumentação que esse/essa jovem possa elaborar sobre as mediações de sua existência.

## 4.2 A DANÇA E SEUS SIGNIFICADOS

“A vida sem dança não me interessa”

(Maurice Béjart, entrevista para a Folha de SP, 23/06/2003)

“A dança pode ser uma coisa muito distante da realidade de muitas pessoas [...], mas para mim ela é estilo de vida. Igual tem gente que é vegano, eu sou dançando.” (JOTA, GDU, 2020)

A história nos dá pistas sobre o real significado da dança para o ser humano, certificando-nos de sua importância e influência nas civilizações de todos os tempos. Considera-se que a dança seja uma das formas mais antigas do ser humano expressar seus sentimentos e emoções, através de movimentos significativos, livres e espontâneos, que fluem do indivíduo e podem revelar sua realidade, seus desejos, suas necessidades e seus limites. Le Boulch (1983) afirma e reforça essa necessidade de se expressar através dos movimentos, tendo a dança como a primeira maneira de manifestação humana: “O homem dançou de fato antes de ter falado. Em todas as sociedades de todos os hemisférios, o homem manifestou-se, expressou-se com seu corpo desde suas origens” (LE BOULCH, 1983, p.77).

Socialmente, a dança sempre teve um papel significativo, seja como ritual, expressão artística, performática, lúdico ou educacional, pois transmite valores de

---

<sup>37</sup> BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

gerações a gerações fazendo com que se mantenha viva a cultura de uma civilização.

Hoje, quando se fala em dança, pensa-se de imediato na diversidade de estilos existentes, consequência de fatores sociais e culturais que vêm influenciando o ser humano em todas as suas manifestações artísticas e educacionais. Iva, membro do GDU, define a sua relação com a dança no texto de avaliação das oficinas no ano de 2019:

“Dançar é algo que me deixa feliz. Não sei te explicar bem o porquê, mas eu me sinto bem e importante quando eu danço. De onde eu venho a dança é prazer e ritual. As festas no terreiro são sempre com muita dança e muita música também [...] através da dança eu mostro as pessoas que sou importante” (IVA, GDU, 2019).

A dança permite ao ser humano criar gestos e autonomia, manifestando-os, também, na maneira de agir e viver em suas atividades cotidianas. A dança, enquanto linguagem, expressa por meio de gestos, significativos, subjetividade, manifesta pensamentos e sentimentos intrínsecos, peculiares a cada sujeito, o que nos parece ter um papel importante também no desenvolvimento da auto estima de cada um. Por isso, a busca no GDU é descobrir a dança de cada um, a linguagem individual, trocando a técnica específica de qualquer estilo pela manifestação de movimentos do repertório individual, o que significa a maneira de cada sujeito manifestar sua dança. Na dança contemporânea, cada gesto, por menor que seja, é um movimento que possui significado e expressa sua intenção, e todo movimento é dança. Isa, quando questionada na entrevista via whatsapp (2020) sobre a sua relação com o seu corpo na dança, coloca a seguinte questão:

“Eu não consigo fazer um monte de coisa que essas bailarinas clássicas conseguem fazer, fico vendo uns vídeos no Youtube e pensando: meu deus como coloca essa perna aí! Mas e daí se elas colocam a perna não sei onde, né? Eu descobri que eu consigo fazer coisas que provavelmente elas não conseguem, eu consigo ver as cores dos movimentos, quando eu tô dançando é como se estivesse pintando um quadro, eu vou combinando as cores, que são na verdade movimentos, duvido que elas consigam fazer isso, é o meu superpoder! Porque é mais importante ter um bom alongamento do que ver as cores dos movimentos?” (ISA, GDU, 2020).

O questionamento sobre padrões corporais e estéticos é típico da dança contemporânea, que se propõe a entender a dança como movimento, sendo todo e qualquer movimento, de caráter intencional ou não. Estes paradigmas aplicados à

dança-educação favorece a descoberta de potenciais criativos e valoriza a produção do movimento individual, autêntico e identitário, que represente o seu ou a sua criadora. Este processo de reconhecimento de potencial artístico favorece a valorização pessoal e empodera corpos na sociedade.

**Figura 39:** Foto reprodução da obra *A Dança*.



*A Dança*, Henri Matisse, 1910. Fonte: Wikipedia

A dança é um canal aberto para se repensar atitudes e também para a reflexão do momento em que vivemos, onde nossos corpos devem se manter afastados por uma questão de sobrevivência, ou ainda, uma válvula de escape das tensões cotidianas. Para Duncan, a dança é muito mais do que simples movimentos mecânicos, ela pode ser, na verdade, um meio para a arte de educar e viver.

Para mim, a dança é não apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim. (DUNCAN, 1997, p. 56).

A seguir, apresento uma discussão sobre alguns elementos específicos da dança contemporânea trabalhados durante as oficinas do GDU e o processo de construção do aprendizado individual e coletivo dos alunos, a partir destes elementos trazidos como metodologia nas oficinas.

#### 4.2.1 A arte do movimento – o corpo que dança – concepções e métodos

Na dança contemporânea, buscamos uma compreensão mais ampla sobre o movimento humano, o que torna imprescindível unir conhecimentos sobre o assunto. Le Boulch, professor de educação física, médico e psicólogo francês, criticava a formação em educação física, considerando-a enciclopédica e superficial sob muitos aspectos, em especial no que diz respeito aos aspectos fenomenológicos do corpo, aos aspectos expressivos e afetivos do movimento. Ele que empreendeu estudos na área da medicina, aprofundando-se na biologia, imprescindível para as ciências do movimento humano, considerava que era necessária uma compreensão mais ampla do movimento, que fosse além da interpretação gestual, algo que unisse as disciplinas de anatomia, fisiologia, psicologia, sociologia, antropologia e que, na maior parte do tempo, é inaplicável ao terreno considerado como movimento, tratado, via de regra, como ato mecânico.

**Figura 40:** A Roda durante oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

Durante as oficinas do GDU, procura-se trabalhar as questões individuais (anatomia, fisiologia, psicologia) e coletivas (sociologia e antropologia). A arte por si só é um ato político, de representatividade e de liberdade de expressão,

principalmente nos movimentos contemporâneos da arte. As questões políticas, sociais e culturais se mostram fortemente presentes, tornando-se matéria prima para o processo criativo e execução da obra.

No momento da *Roda* é onde os e as jovens do GDU trazem seus questionamentos com relação ao mundo ao seu redor, onde, juntos, eles podem discutir e refletir sobre temas que permeiam os seus cotidianos e interferem nas suas vidas direta ou indiretamente. É também, neste momento, que eles têm a oportunidade de conhecer melhor uns aos outros e acabam, muitas vezes, sabendo de questões pessoais e individuais que os fazem tomar conhecimento de temáticas novas e os fazem refletir e formar opiniões.

O professor assume, neste momento, o papel de mediador. A conversa inicia-se com cada um falando sobre o que deseja e, na maioria das vezes, os assuntos giram em torno de acontecimentos na comunidade, no Colégio e na vida pessoal de cada um deles. Muitas vezes, os/as jovens trazem para *Roda* assuntos que estão sendo explorados na mídia, a exemplo de: política, economia, focos de celebridades, temas relacionados aos direitos humanos como; racismo, homofobia, feminismo e capacitismo<sup>38</sup>.

A partir dessas discussões, algumas temáticas vão ganhando força no Grupo e passam a configurar um campo de estudo e pesquisa, que é quando o professor passa a oferecer materiais, textos, vídeos, imagens de obras de arte, que dialoguem com aquela temática e, ao mesmo tempo, expressem alguma linguagem artística. Muitas vezes, são trazidas referências da própria dança contemporânea, mas não apenas. Um tema que foi discutido em um encontro anterior volta a ser discutido, utilizando como ferramenta didática obras de arte que suscitem, não apenas a apreciação estética, mas, especialmente, uma reflexão mais aprofundada da temática. O professor traz para as oficinas imagens de esculturas, desenhos, pinturas, poemas, charges, obras literárias, vídeo dança, músicas, etc. A ele cabe a função de compilar algumas informações e temas que tenham predominado nos debates para lhes apresentar conteúdo aprofundado na área de artes que dialogue com as reflexões levantadas pelo Grupo na *Roda*. Algumas vezes, são sugeridos textos<sup>39</sup> sobre temas que se mostram mais mobilizadores e de grande interesse dos

---

<sup>38</sup> Capacitismo é o preconceito direcionado às pessoas com deficiências.

<sup>39</sup> Estes textos são selecionados com o apoio da Coordenação Pedagógica do Ponto de Cultura e da Direção da Escola Casa Via Magia.

jovens. Esta etapa de aprofundamento de conteúdo, chamada de *estudo temático*, acontece 3 vezes por mês e é incorporada ao processo criativo individual e coletivo.

Le Boulch (1983) desenvolveu, ainda, baseado em seus estudos, a teoria psicocinética, cujo aspecto central é o movimento, buscando uma educação global do ser humano, uma educação perceptiva e baseada no conhecimento do corpo. Assim, como fazemos na educação com foco na dança contemporânea, ele buscava definições sobre a necessidade e a importância do movimento no desenvolvimento do ser humano.

No GDU, os conceitos de dança e movimento se unem e se misturam, de modo que os membros aprendem que, na dança contemporânea, movimento é dança. A relação do ser humano com o movimento se dá muito antes do nascimento, ainda no útero materno. Quantas narrativas ouvimos de chutes e bebês que, raramente, ficam quietinhos na barriga. O movimento é uma forma de contato com o mundo e, neste caso específico, com o mundo exterior que os aguarda.

Um dos conceitos trabalhados na dança contemporânea, e dos mais importantes, é o de que não existe movimento certo ou errado; o que existe é o movimento que representa aquele dançarino ou dançarina. Para alguns membros do grupo, pude observar que é difícil se desapegar dos padrões e modelos de construção e configuração dos movimentos ao qual somos impostos diariamente, não apenas na dança de modo geral, mas no andar, no sentar, no deitar, no saltar, no esticar, no flexionar, no correr, etc. Com isso, a exploração do próprio corpo torna-se insuficiente, ou escassa, pois o indivíduo atrela suas habilidades a um movimento pré-estabelecido que não o referencia, ou, que ele tem dificuldades na execução por questões anatômicas ou fisiológicas.

Nas oficinas do GDU, busca-se um trabalho de corpo com significado para quem o representa e busca-se, especialmente, o respeito as individualidades. Em um determinado ponto do trabalho coreográfico em 2019, surgiu a ideia de uma célula coreográfica inspirada nos movimentos do funk carioca. Para Isa e Lola, aquela proposta foi bastante frustrante. Para elas executarem aqueles movimentos tão ritmados e com tantos rebolados e movimentos marcados e sequenciados era um grande sacrifício. O próprio grupo, percebendo que para as duas jovens não eram representativos aqueles movimentos, sugeriu que ambas fizessem uma releitura, adaptando os clássicos movimentos do funk carioca à representação do

corpo de cada uma. Essa célula de duração média de 3 minutos ganhou o título de “Quem é você no paredão”, fazendo uma alusão ao paredão do funk que acontece na comunidade e as ações da polícia militar no bairro. Esta célula foi encenada como flash mob<sup>40</sup> em dois momentos distintos no ano de 2019, durante a festa do paredão no fim de linha do Engenho Velho da Federação.

#### 4.2.2 A Psicocinética de Le Boulch nas oficinas do GDU

“Dançar é uma coisa que me faz bem, na verdade eu gosto de me movimentar mesmo que não esteja dançando. Eu faço tudo em movimento, por isso que eu tenho tanta dificuldade de ficar sentado na sala, parece que tem um bicho no meu corpo, eu levanto e me mexo mil vezes, saio para fazer xixi, arrumo a mochila [...] estar em movimento me ajuda a pensar.” (JOTA, 2020)

A Psicocinética de Le Boulch é uma teoria geral do movimento que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio de formação, ou seja, utiliza o movimento humano para educar. A Teoria Psicocinética e os estudos apresentados pelo autor ensejam muitas reflexões. Suas ideias gerais e os conceitos por ele abordados foram difundidos em muitos países onde desenvolveu diversos trabalhos, ministrou cursos e conferiu palestras em escolas e universidades. Le Boulch (1983) apresenta alguns dos pressupostos de sua teoria, buscando enfatizar a importância do movimento para o ser humano, tentando fazer entender que a Psicocinética está ligada a uma filosofia da educação. Entende-se, no âmbito da educação pelo movimento, o homem como um ser social, que se educa na relação de comunicação com outrem, como um ser da coletividade. Educar o ser humano como um ser social é ir além de apenas adaptá-lo a esta sociedade; é torná-lo apto a superar as mudanças sociais que decorrerão necessariamente da evolução e das revoluções.

A Psicocinética de Jean Le Boulch e o conhecimento do corpo e da plasticidade de adaptação e essa possibilidade de nova discussão das normas

---

<sup>40</sup> Flash mob é uma ação onde um grupo se reúne repentina e instantaneamente em ambiente público, realizam uma apresentação por um curto período de tempo e rapidamente se dispersam no ambiente como se nada tivesse acontecido. Entre os motivos do movimento, há anseios de crítica e expressão artística.

admitidas por este ou aquele tipo de organização social e de cultura, implica que a socialização seja um processo ativo e consciente da necessidade de engajamento social, e não uma simples conformidade ou simples habituação a essa sociedade (LE BOULCH, 1983, p.31).

**Figura 41:** Imagem oficina GDU 2019



Fonte: Acervo Pessoal

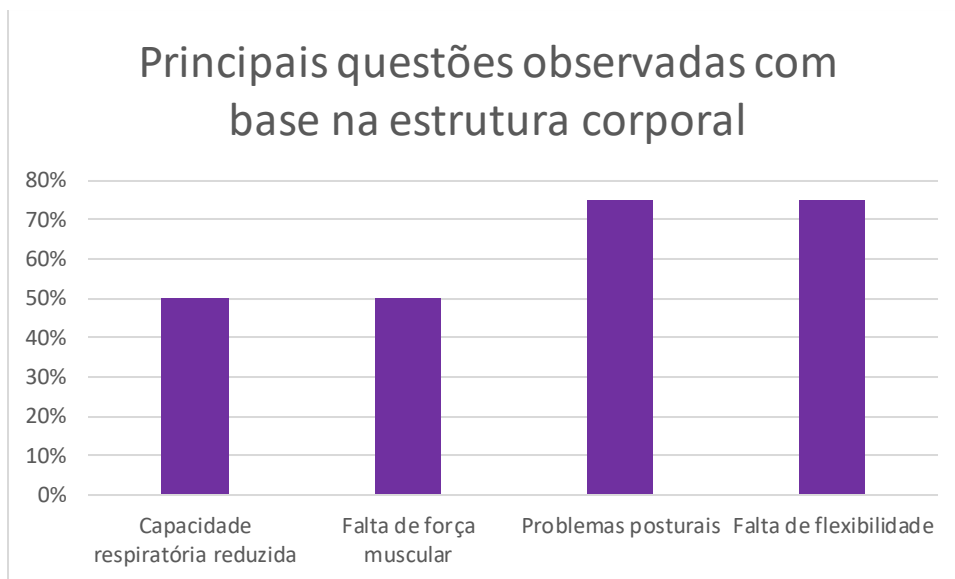
Para o trabalho realizado a partir das noções da psicocinética durante as oficinas do GDU, primeiramente, é incentivado que os e as jovens reconheçam o próprio corpo, flexibilidade, extensão, postura, reconhecimento das sensações através dos sentidos. Ao início das oficinas, é realizado um aquecimento corporal que visa ativar a musculatura e preparar a estrutura corporal para a atividade física que virá a seguir.

Este aquecimento explora alongamentos, exercícios de respiração (pela boca, pelo nariz, respiração diafragmática ou respiração abdominal) e exercícios de frequência respiratória que permitem identificar o modo como a respiração interfere na execução e extensão dos movimentos. Todos os exercícios vão sendo adaptados a partir da evolução e habilidades individuais. Este é o único momento da aula onde o professor corrige algumas posturas, sempre observando cuidadosamente o corpo do aluno e suas respostas a cada adequação. Cada exercício é cuidadosamente

explicado pelo professor com relação aos seus objetivos e funções na dança e na execução de movimentos.

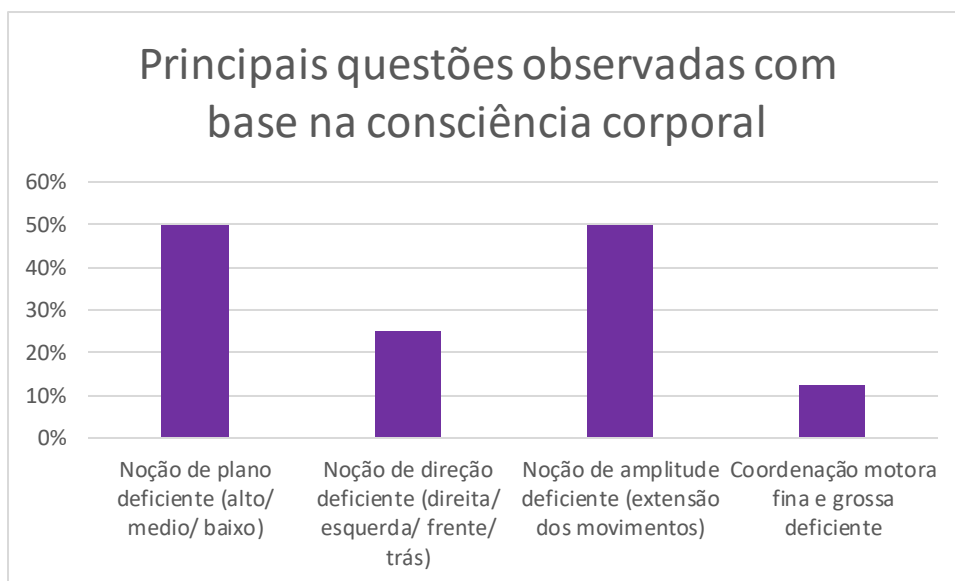
Segue abaixo um gráfico que nos mostra quais as principais questões relacionadas à anatomia e fisiologia do corpo, enfrentadas pelos jovens segundo relatos e observações de campo:

**Figura 42:** Gráfico da Avaliação da Estrutura Corporal



Fonte: Produção própria.

**Figura 43:** Gráfico da Avaliação da Consciência Corporal



Fonte: Produção própria.

Pôde-se perceber, pelos gráficos acima, que alguns jovens não tiveram a oportunidade de usufruir de uma educação do corpo que lhes permitisse desenvolver aptidão para a execução do movimento de forma complexa e integrada, comprometendo algumas funções fisiológicas e de anatomia por, possivelmente, uso escasso ou inapropriado das estruturas corporais relacionadas a tais funções.

A dança-educação desenvolvida no GDU almeja um processo educativo complexo e interligado, onde as atividades são planejadas tendo em vista que o educando participe independente de suas vivências motoras, explorando, a princípio, os movimentos de formação física básica (ou aqueles que o indivíduo conseguir realizar) como andar, mover os braços, saltitar, correr, rolar, sentar, saltar, trepar e outros. Em um segundo momento, é possível pensar em melhorar a qualidade técnica dos movimentos, podendo torná-los mais expressivos e representativos. Mas só quando o domínio da filosofia da dança contemporânea, enquanto movimento individual e intransferível, estiver claro, pode-se pensar em aprimorar o domínio das técnicas motoras.

Considerando que a Psicocinética tem sua ação voltada para as atividades corporais e o movimento humano, assim como na dança contemporânea, seu objetivo seria atingido na medida em que o ato motor seja compreendido como uma ação significativa para o ser humano como um todo em relação ao seu entorno. Portanto, essa avaliação inicial da estrutura e da consciência corporal se faz necessária quando pensamos em um trabalho de corpo; porém, não é preponderante quando tratamos da educação do corpo, pois dialoga com outras questões (sociais e culturais) que não são de cunho biológico.

Na Psicocinética e na dança-educação desenvolvida no GDU, o objetivo é favorecer o desenvolvimento humano, permitindo situar-se e agir no mundo por meio do conhecimento e aceitação de si, desenvolvendo autonomia e responsabilidade no âmbito social. Para isso unem-se aspectos biológicos e aspectos sociais em um trabalho interconectado.

A Psicocinética apoia-se numa concepção não dualista, problematizando a dicotomia corpo e espírito nos processos educativos. Esse entendimento parte de uma possibilidade diferente de abordar o corpo e o movimento humano, não unicamente através dos processos clássicos, ou seja, da consideração do corpo humano como um mero objeto, dissecado em partes, analisado de modo

fragmentado ou estudado sob um único ponto de vista seja anatômico, fisiológico, psicológico ou social. Outro aspecto a destacar é o fato de que, na Psicocinética, assim como na dança contemporânea, considera-se a expressividade e os gestos do corpo nas mais diversas possibilidades, como uma manifestação do corpo presente, que vivencia aquela experiência na sua potencialidade.

Desse modo, emoção, afetividade e expressividade são inerentes ao corpo e ao movimento humano (LE BOULCH, 1983). Tal compreensão enfatiza a experiência vivida, preconizando que a experiência e a didática do professor não substituem a experiência vivenciada. É através de sua experiência pessoal que o/a jovem membro do GDU compreenderá e dominará uma nova situação, cabendo ao professor proporcionar as condições para essa experiência.

“Não consigo mais imaginar a minha vida sem a dança, a dança para mim é tudo que eu vivi com ela, todas as emoções que ela me trouxe [...] o professor é...sem palavras... ele me incentiva muito, me fez ter sensações incríveis com a dança, fez eu e meu corpo acreditarem que podiam se expressar, me fez entender que a dança não é nenhum mandamento e sim uma arte que você mesmo pode fazer e viver [...] eu me preocupo com a técnica mas para falar a verdade não muito, eu me preocupo mais em expressar meus sentimentos quando eu danço, eu fico pensando que eu quero que as pessoas entendam como eu me sinto através da minha dança” (NANA, GDU, entrevista whatsapp, 2020).

Nana demonstra, no seu relato, a sua paixão pela dança. Ela, que se mostra uma jovem com uma expressão corporal que valoriza a sensualidade e os formatos do próprio corpo, reflete aqui sobre o seu desejo de expressar os seus sentimentos e emoções através da dança, através do seu corpo, ressignificando este corpo para algo que está além da forma física.

Outro aspecto importante, como já falamos aqui, é com relação à importância de fatores culturais e dos fenômenos sociais na formação identitária do indivíduo, não estando o seu destino na sociedade meramente ligado às suas especificidades biológicas. Desse modo, destaco o valor do papel do educador, que, estabelecendo uma relação adequada com os jovens e empreendendo o trabalho em grupo, é capaz de unir e reunir aquelas vivências e guiar o grupo pelo trabalho coletivo.

O professor do GDU se mostra perfeitamente integrado às demandas do grupo, conquistou uma grande admiração dos jovens, que se espelham, ao mesmo tempo que se reconhecem na figura dele. É um jovem de 27 anos graduado no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e em Dança pela Universidade Federal da

Bahia, que, além de trazer e dominar o conhecimento técnico da dança contemporânea mostra um conhecimento crítico das questões sociais e culturais, embasado por referências nas áreas. A sua mediação delicada e, ao mesmo tempo, enérgica, o aproxima do olhar daqueles e daquelas jovens e faz com que ele tenha uma relação de profundo respeito pelas produções individuais e pelo processo que cada um vivencia no Grupo.

O trabalho com a dança contemporânea, focada na percepção e exploração do movimento, conduz à possibilidade de aprendizagem pensada a partir da percepção do corpo, respeitando o desenvolvimento de cada um, rejeitando, em sua proposta, uma aprendizagem essencialmente técnica, voltada para reprodução de movimentos. Neste sentido, o papel que o professor desempenha no GDU é o de apontar caminhos e dar autonomia aos educandos para uma produção intelectual/artística genuína.

**Figura 44:** Imagem aula aberta às famílias GDU 2019



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Sendo assim, os jovens terão vivências através de atividades espontâneas (etapa 3 de cada aula – improviso), possibilitando variar e ajustar as vivências e/ou refiná-las posteriormente para utilização no campo educacional ou artístico.

Os pressupostos da teoria de Boulch, já apresentavam proposições que estimulam reflexões importantes sobre o corpo e sobre o movimento e, ainda hoje, necessitamos de aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre esta educação do corpo a qual estamos sendo submetidos. A dança contemporânea vem conquistando espaço em todas as dimensões seja enquanto arte, educação ou performance. A seguir, trataremos mais especificamente da dança-educação que, no meu entender, se completam e caminham o tempo todo juntas.

### 4.3 DANÇA-EDUCAÇÃO NO GDU

Apreender e elaborar conhecimentos de dança envolvendo sensibilidades, sentimentos e opiniões dos sujeitos e suas questões sócio-culturais, é uma prática que necessita tornar-se mais presente na nossa educação para a vida.

Considero que a dança como educação é uma possibilidade acessível para despertar e conscientizar o ser humano para o sensível e o inteligível, além de trabalhar a linguagem gestual. Entendo que, no processo ensino-aprendizagem de dança, seja relevante o fator pedagógico que propicie o desenvolvimento dos domínios motor, afetivo-social e cognitivo em atendimento às necessidades dos educandos. Contudo, é preciso respeitar seus limites, a fim de que todos participem, mesmo sem o conhecimento de qualquer técnica elaborada de dança. Desta forma, não excluimos aqueles que apresentem dificuldades ou peculiaridades no campo motor ou sensorial, como acontece com as pessoas autistas que podem ter como comorbidades<sup>41</sup> apraxias motoras<sup>42</sup> ou transtornos sensoriais.

Lola, uma das jovens do grupo, quando entrevistada, descreveu a sua experiência com a dança como uma pessoa autista e com questões de base motora que dificultam a sua coordenação:

“Eu sempre fui meio desengonçada, meus colegas riam de mim nas aulas de educação física porque eu não conseguia fazer igual a eles, eu não sabia nem arremessar uma bola direito [...] Aqui vocês dizem que eu danço bem, que eu tenho talento e eu nunca achei que fosse ouvir isso porque a vida inteira, quer dizer, a vida inteira não, né, até hoje, eu só tinha ouvido o

---

<sup>41</sup> Comorbidade ocorre quando duas ou mais condições estão etiologicamente relacionadas.

<sup>42</sup> Apraxia é a incapacidade de executar tarefas motoras intencionais e familiares, apesar da pessoa possuir capacidade muscular, articulatória e desejo de realizar a ação. Isso acontece em decorrência de lesão encefálica. O distúrbio se origina no processamento neurológico da ação intencionada.

contrário [...] Eu achava que tinha que dançar igual as meninas no paredão, não sabia que podia dançar do meu jeito [...].”

A proposta da dança-educação desenvolvida no GDU pode ser a base para qualquer trabalho referente à dança, sendo necessário pensar uma construção coletiva que possa estimular para o sentir, o pensar e o agir no movimento. Acredito que a educação do corpo através da dança tenha um imenso potencial para exercer um papel fundamental na formação de indivíduos mais conscientes, criativos e críticos. Abaixo segue a transcrição das respostas das/dos 8 jovens que fazem parte do Grupo a pergunta “O que você aprendeu durante as oficinas?”:

“Eu aprendi sobre racismo, feminismo, meio ambiente, aprendi a conviver com pessoas muito diferentes de mim, aprendi a respeitar o outro mesmo que ele seja completamente diferente de mim, aprendi que eu posso aprender várias coisas importantes fora da escola” (Jane, GDU, 2020).

“Dançar é muito mais que repetir uma coreografia, aprendi que na dança eu preciso dizer quem eu sou sem me preocupar em agradar ninguém [...]. Aprendi que todo mundo merece respeito independente de qualquer coisa” (Nuno, GDU, 2020).

“Fiquei conhecendo muito da técnica da dança contemporânea que eu não conhecia, mas acho que o que eu mais aprendi foi a ouvir as pessoas e me colocar no lugar delas. Aprendi que tem muita gente diferente no mundo e que isso é uma maravilha [...]. Aprendi também sobre quem eu sou e o que eu quero para a minha vida [...]. Foi no GDU que eu descobri que eu quero ser dançarino profissional” (Jota, GDU, 2020).

“Eu aprendi a me amar, aprendi a gostar do meu cabelo, do meu corpo [...]. Aprendi a não fingir ser uma coisa que eu não sou” (Nana, GDU, 2020).

“Por incrível que pareça, eu acho que o que eu mais aprendi durante as oficinas foi política; eu era um pouco desconectada da política, acho que por não ser assunto na minha casa, nem entre os meus amigos, mas durante as oficinas me senti muito instigada pelo assunto e tive muita vontade de estudar e saber mais [...] Benin me sugeriu vários textos e tem uns que ainda preciso ler” (Isa, GDU, 2020).

“Aprendi no Grupo que a vida não é fácil, primeiro porque foi difícil para mim no início, eu me sentia muito por fora. Depois foi melhorando mas ainda me sinto por fora às vezes [...] Eu aprendi a gostar das pessoas e aprendi um pouco como me aproximar e fazer amizade [...] ter aprendido sobre capacitismo e deficiência foi uma das coisas mais legais” (Lola, GDU, 2020).

“Aprender a mexer o corpo e conhecer mais meu corpo foi muito bom, eu era muito travada, isso me dava até dor nas costas, hoje eu consigo ter mais mobilidade e meus movimentos são mais firmes. Aprendi a ter uma postura melhor também e a gostar do meu corpo do jeito que ele é [...].”

Um das coisas mais legais foi ter aprendido mais sobre arte, não só dança” (Flor, GDU, 2020).

“Das coisas que eu mais gosto é o momento de apreciar as obras de arte, quando Benin traz fotos e vídeos, eu adoro. Eu nunca tinha ido em um teatro ou museu e isso foi muito bom para mim, aprender sobre arte e aprender que tudo está conectado” (Iva, GDU, 2020).

O processo de aprendizado, no contexto da dança-contemporânea, é bastante diversificado, como podemos observar nos relatos acima. Cada jovem descreve a sua experiência como única e dentro do seu universo referencial, tomando para si o conhecimento e replicando no contexto social. O prazer e a dor de descobrir o próprio corpo, de entender como tudo se conecta neste aprendizado e como transformamos estas conexões em quem nós somos, revela o desejo de liberdade para assimilar o conhecimento e refletir sobre as experiências culturais.

Toma-se a educação do corpo, via de regra, como uma atividade prazerosa, apresentando-a nas propostas educacionais como um caminho para o aprendizado. No entanto, considero que é necessário pensar essa educação como o aprendizado em si, que não se limita a conteúdos pré-determinados, mas que atenda aos anseios e às necessidades do ser humano. Nem sempre essa educação do corpo nos dá prazer. Pode-se perceber, pelos relatos dos jovens, alguns momentos de angústia e incertezas, que considero como naturais em processos de descoberta ou quando buscamos entender algumas questões que nos atingem de forma direta ou indireta. O ato de refletir sobre a nossa existência, que se dá nesta proposta de educação através do corpo, pode ser, e, por vezes o é, muito doloroso, e requer o cuidado e a atenção de uma educação voltada para o indivíduo e suas elaborações pessoais, respeitando o tempo e o desenvolvimento de cada um.

Considero, aqui, de extrema relevância pensar uma educação do corpo que liberte o sujeito para realizar ações e movimentos que dialoguem verdadeiramente com aquele indivíduo, que não se comprometa em adestrar movimentos, mas que se preocupe com a corporeidade do sujeito – quem é o corpo que dança? Esse é o questionamento central na proposta do GDU, é com esta pergunta em mente que os/as jovens são incentivados a propor artisticamente e ao diálogo.

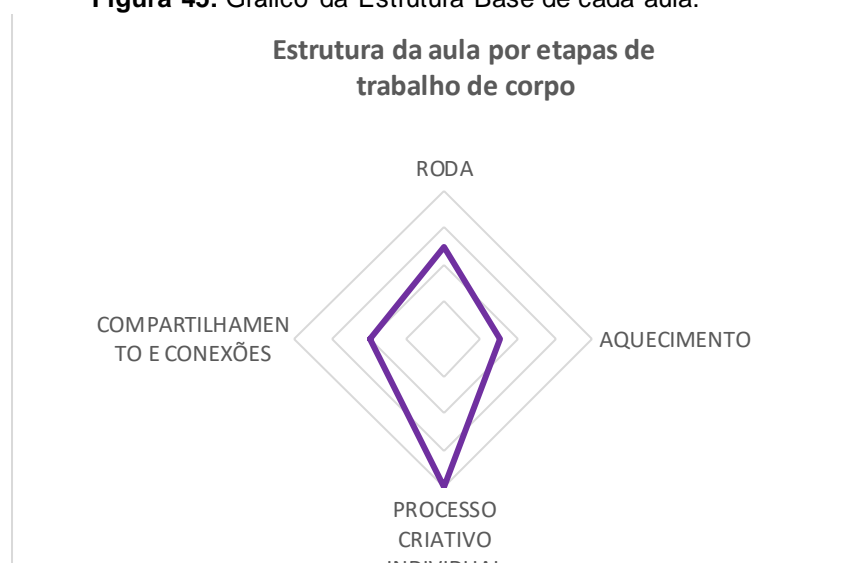
A educação do corpo, pelas vias da dança contemporânea que se busca implementar, é uma educação que não se fundamente numa concepção dualista (corpo-mente) mas que saiba caminhar em direção a novos paradigmas. É uma

educação que não visa ao puro rendimento motor, mas que desvende possibilidades inusitadas de movimento a partir do sujeito que dança, das suas experiências, vivências e possibilidades.

Em dado momento, na nossa roda de conversa (2020), lancei a pergunta sobre saber ou não saber dançar. A pergunta era: “Você acha que sabe dançar?”, Jane e Nuno foram categóricos ao afirmar que achavam que não sabiam dançar até começarem a participar das oficinas. Eu perguntei, então, o que fez com que eles mudassem de ideia. A resposta de Jane foi: “eu descobri que dançar não é o que eu imaginava, eu achava que era copiar coreografia e tinha que sair igual, perfeito, mas não é, dançar é se mostrar [...] tudo é dança, isso eu aprendi aqui, todo movimento é uma dança”. Já Nuno disse: “Eu achava que dança tinha que ser sempre algo bonito e às vezes não é [...]”; e completou: “dançar para mim é mostrar quem a gente é, e ninguém é bonito sempre, todo mundo é feio às vezes [...]”.

É possível identificar, nas duas falas acima, alguns aspectos fundamentais a serem observados e considerados na proposta de educação do corpo através da dança desenvolvida no Grupo, sendo eles: a subjetividade, o contexto, a exploração dos movimentos corporais, a adequação aos limites e às possibilidades de cada um, além da expressão e da espontaneidade. Todos esses fatores interligados compõem as etapas metodológicas de cada oficina, descritas no tópico anterior, e estão representadas no gráfico abaixo. A divisão das etapas foi realizada pelo percentual médio de tempo gasto com cada uma delas durante as aulas:

**Figura 45:** Gráfico da Estrutura Base de cada aula.



Fonte: Produção própria.

Enquanto linguagem artística, a dança pode contribuir para a formação humana do educando, tornando-o um agente transformador de si e da sociedade em que vive. Maurice Béjart (2003), dançarino e coreógrafo francês, deixa isso claro quando afirma: “(...) dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. É preciso que cada um de nós, ao sair de um espetáculo de dança que tenha entusiasmado, se debruce sobre esse problema e o encare ao nível da existência e não apenas do espetáculo, transpondo, desse modo, a satisfação interior para o plano da participação duradoura”.

Portanto, para que isso realmente aconteça, devemos buscar desenvolver a conscientização de que a dança lida com a linguagem gestual, possibilitando a expressão de sentimentos e emoções que, por meio da linguagem verbal ou escrita, talvez não fosse suficiente. Por isso, a importância de uma estrutura de trabalho voltado para dança-educação que dialogue com as ciências sociais, políticas, com a filosofia e com as ciências biológicas, para além do aprendizado duro das técnicas de dança.

Fux (1983) afirma que a dança necessita de outro tipo de comunicação, não podendo estar alijada da sociedade em que vivemos, nem dos problemas cotidianos. A dança não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada como uma matéria de valor estético, de peso formativo, físico e espiritual. Sendo capaz de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço.

Gostaria de trazer aqui uma reflexão sobre o processo criativo na arte, e, especificamente, durante as oficinas. Este é momento em que o artista ou o educando se conecta consigo mesmo após vivenciar e experienciar o diálogo e a reflexão sobre temáticas que, na maioria das vezes, podem ser dolorosas e angustiantes para a maioria das pessoas, especialmente para adolescentes em processo de formação da individualidade e em situação de vulnerabilidade social. Temos que considerar, com isso, que pode não ser uma etapa agradável e pode suscitar reações das mais diversas, a exemplo de catarses emocionais.

Tivemos, ao longo do processo de pesquisa de campo e observação, alguns momentos mais tensos devido a fragilidade emocional de alguns alunos ou devido a

abordagem de questões mais sensíveis ao universo destes e destas jovens, a exemplo da violência no bairro, e também questões íntimas, referentes a diagnósticos e problemas pessoais. Seguramente, não foi possível trabalhar todas as questões de forma ampla e irrestrita, mas segue-se tentando um diálogo sistemático que aborde com mais frequência questões mais sensíveis e que merecem cuidado e atenção.

Através da escuta, na roda, e em momentos mais livres de intervalos durante as oficinas, o grupo sempre busca o diálogo e, mesmo quando surgiram conflitos de ideias, com a mediação do professor (e alguma vezes sem mediação), os/as jovens foram capazes de dialogar e escutar o outro em alguma etapa do processo (alguns conflitos não são resolvidos de imediato e necessitam de diálogos constantes).

Na entrevista individual, perguntei a cada um deles qual havia sido o momento mais difícil até aqui durante as oficinas. Seguem abaixo as transcrições das respostas:

“Não sei de teve algum momento difícil, acho que a convivência e trabalhar junto é o mais difícil, eu gosto muito de fazer coisas sozinho e sempre parto para um solo [...]. Tenho tentado ser mais com os outros, mas ainda acho difícil em alguns momentos” (Jota, GDU, 2020).

“Mais difícil para mim foi o início. Eu não sabia a diferença entre meu pé e minha mão, como é que dança assim? [...]. Aí entender esse corpo foi bem difícil para mim, ainda estou entendendo na real” (Lola, GDU, 2020).

“Para mim o mais difícil é sair da favela e ir para as aulas, como as aulas são a noite muitas vezes o tráfico fecha as ruas e a gente fica sem poder passar, vira e mexe a gente fica preso sem poder sair de casa” (Nuno, GDU, 2020).

“Não teve nada difícil, mesmo com algumas brigas, que eu acho normal, acho tudo ótimo, dançar e ser eu mesmo, e, as pessoas me respeitam, para mim está ótimo. [...] difícil era ir para o Colégio e ser chamado de bicha gorda” (Iva, GDU, 2020).

“Achei difícil me soltar mais e perder a vergonha de dançar, ainda acho algumas vezes, mas acho libertador também” (Flor, GDU, 2020).

“Quando eu comecei as aulas de dança eu tinha muita vergonha do meu corpo, muita mesmo, me achava feia e gorda, eu estava doente, foi difícil assumir isso e procurar tratamento. Acho que a dança me ajudou a ver como eu estava mal naquela época, foi um período de trevas para mim” (Jane, GDU, 2020).

“Não sei responder isso de fácil ou difícil... não acho nada difícil porque eu só faço o que eu posso fazer. Eu acho difícil quando sou cobrada a fazer algo que não quero ou não consigo fazer, mas no Grupo não tem isso, ou eu não lembro [...]” (Isa, GDU, 2020).

“Acho que mais difícil foi no início quando ainda não conhecia bem a pessoas, a gente cria expectativas, [...] difícil é entender que todo mundo é humano e tem dias bons e ruins, convivência é difícil” (Nana, GDU, 2020).

Retomo aqui a ética ubuntu para refletir sobre os discursos apresentados. Um dos elementos que me parecem mais significativos em todo o processo educativo do GDU é o de reconhecimento de si nas relações com os outros e com as concepções abertas de corpo, dança, estética e arte, trazidas pela dança contemporânea e pelas metodologias aplicadas.

**Figura 46:** Imagem remontagem do espetáculo *Diário*, GDU, 2019.



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Percebo, nestes trechos, como estes/estas jovens se dão conta do ethos social a partir das suas próprias experiências no coletivo, observando como se posicionam socialmente e como a sociedade retribui. Quando relatam suas dificuldades, muitas vezes partem de questões relacionadas ao outro, ao convívio social e às questões complexas que influenciam nas nossas relações. O *Com-Viver* ou o viver com o outro, aquele outro que nem sempre nos recebe de braços abertos.

Ubuntu surge aqui como um grito de liberdade para o ser e um acordo de respeito mútuo, que é estabelecido entre os membros do Grupo com o apoio constante dos educadores.

Nesse sentido, a Filosofia Ubuntu aplicada na metodologia do GDU, fundamenta-se e evidencia-se em uma ética da coletividade, representada principalmente pela convivência harmoniosa com o outro e baseada na categoria do “nós”, como membro integrante de um todo social. A Filosofia Ubuntu resgata a essência de ser uma pessoa com consciência de que é parte de algo maior e coletivo. Para isso, de acordo com os fundamentos da Filosofia Ubuntu, somos pessoas através de outras pessoas e não podemos ser plenamente humanos sozinhos, sendo feitos para a interdependência. Nesse contexto, o trabalho com a dança fundamenta-se nas relações entre o divino, a comunidade e a natureza, retomando reflexões sobre o que é partilhado e valorizando a diversidade, para alcançar a democracia.

Ubuntu aparece como uma atividade do pensamento em busca da compreensão do mundo e de verdades encontradas na racionalidade humana de forma holística e integradora. Permeando, assim, a construção de novas conexões em busca de novos territórios do conhecimento, trazendo manifestações aos distintos modos de existência do ser.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corpo é suor, sangue, lágrima, desejo, medo. É cheiro, toque, sabor. É luz e escuridão, som e silêncio. É dor e prazer. É a concretude da nossa inconcretude, o existir da existência. É, por hora, a nossa única possibilidade de ser alguém. Neste sentido, este trabalho se propôs a apontar caminhos possíveis para essa descoberta do corpo como agente social e educacional e como fonte de movimento e criatividade.

A minha trajetória pessoal de reconhecimento do meu próprio corpo, bem como a minha experiência como educadora de dança, me proporcionaram trilhar um caminho de autoconhecimento, pois a arte, como formação básica, esteve e está presente na minha história desde muito cedo. Filha de ator e produtor cultural, parte da minha infância foi experienciada nas coxias dos teatros da cidade de Salvador e em oficinas de teatro, dança e artes visuais. O universo da arte permite, desde cedo, questionar modelos e padrões estéticos e culturais, e o contato com o fazer artístico abre um leque de possibilidades de exploração das noções de corpo.

**Figura 47:** Imagem do espetáculo *Diário* GDU remontagem 2019



Fonte: Acervo Casa Via Magia

Ao estudar artes cênicas, percebi que a dança não está apenas neste lugar de condição física, pois a base da dança é a individualidade, o respeito e a conexão. O movimento é a comunicação e a expressão do corpo, e a dança é uma oportunidade de entender e de se conectar com este corpo. Corpo inteligente, sensível e que é uma arte viva.

A arte possibilita a convivência com a diversidade. Nas artes, o reconhecimento do talento e da criatividade, independente da fonte, é menos apegado a padrões estéticos e sociais. A diversidade de gênero, étnica e sexual sempre se fizeram presentes no trabalho da Via Magia e, mais recentemente, a diversidade relacionada aos corpos de pessoas com deficiência. Essa construção, obviamente, não se deu da noite para o dia; são mais de 35 anos de história e fazer artístico e educacional, promovendo contato com muitas pessoas e famílias de diferentes origens e com diferentes modos de vida; são mais três décadas consolidando uma proposta de formação humana e cidadã, trabalho que nunca se esgota e que é permanente fonte de conhecimento e análise.

Deu-se neste trabalho uma prioridade a análise do corpo de maneira antropológica e social, permitindo assim compreender o seu sentido no mundo, correlacionando-o às práticas do racismo, sexismo, capacitismo, neurotipicidade e aos modelos corporais de saúde, o corpo como fruto de práticas culturais e as funções que lhe eram (foram e são) atribuídas ao longo do tempo, ficou cada vez mais claro que o trabalho de educação do corpo é interdisciplinar e se cruza com temáticas que refletem diretamente no indivíduo.

No diálogo com a dança é possível reconhecer e identificar os paradigmas desse corpo que nos serve de ingresso no modelo de sociedade que almejamos e que pode, ou deve ser, moldado e adequado ao que se espera de uma existência humana perfeita, sem restrições ou julgamentos. Através da dança, é possível dedicar-se a uma proposta libertária do corpo como exercício de si e ao questionamento dos modelos de normalidade controladores. A dança proporciona um conhecimento da arte em si e da fisiologia e anatomia do corpo, mas também, e, especialmente, um conhecimento sobre a história, sobre sociedades, filosofia e sobre o controle político e cultural que exercem sobre os nossos corpos.

O trabalho de pesquisa com o GDU me fez aprofundar nas teorias antropológicas sobre o corpo, além de ampliar o meu olhar sobre as perspectivas de

educação do corpo, que eu considero como essencial para o desenvolvimento de uma sociedade harmônica e respeitosa.

Os conceitos da educação e da formação cultural do corpo, mobilizados nesta pesquisa, me possibilitaram uma leitura da realidade dos sentidos corporais e subjetivos dos jovens pesquisados através do movimento da dança, além de ter tido a possibilidade de acessar seus discursos nas *Rodas*, nas entrevistas individuais, na roda de conversa e no dia a dia das oficinas com o Grupo durante o período em que fiz a etnografia.

A compreensão do corpo como social, para além da máquina bioquímica que nos apresentam os modelos ligados às áreas de saúde, nos auxilia no entendimento de como este corpo social é construído, quais são suas bases e referenciais humanos, para além da anatomia. Faz-nos compreender que esta construção social e cultural que idealiza o corpo humano, advém de estruturas de poder e dominação, que, ao longo de séculos, separam os corpos culturalmente e nas suas próprias sociedades, rotulando-os como certos ou incertos, aptos e não aptos. Esta segregação obtém uma valiosa ajuda (e porque não dizer o aval) dos modelos médicos ocidentais desenvolvidos ao longo dos últimos séculos.

Este *antropocorpo* que se elucida nas teorias antropológicas, e que foi objeto desta pesquisa, nos leva a caminhos que se cruzam, ou, talvez, seja mais apropriado dizer as encruzilhadas, por não se tratar apenas de interseções, mas de caminhos que se encontram e se abrem para o novo, para este corpo que é fruto de muitas influências ambientais e que, a partir daí, pode se transformar em algo espetacularmente e livremente contemporâneo.

O *antropocorpo* é o corpo que se une a subjetividade do indivíduo, e que busca sua identidade, não somente a partir da sua construção física, mas, especialmente, através das experiências vividas em sociedade e das lógicas sociais e culturais que se encontram presentes na corporeidade e na gestualidade humanas. Durante a pesquisa, foi possível observar como, através dos corpos e da dança, os jovens nos apresentavam um conjunto de sistemas simbólicos e valores culturais, ao mesmo tempo que propagavam significações que constituem a existência coletiva e individual.

Sendo objeto de poder e alvo de dispositivos disciplinares, como nos mostrou Foucault, foi possível observar, durante a pesquisa, como o corpo também se

constrói como espaço de resistência e de criação do novo absoluto. A dança, neste processo de intermediação, se mostrou um elemento catalizador da relação dos jovens com o mundo, o espaço e o tempo onde a existência do ator social se singulariza e onde o corpo toma múltiplas dimensões: políticas, estéticas, biomédicas e fenomenológicas.

Durante a pesquisa, me parece claro que este *antropocorpo* observado, é emissor e receptor contínuo, além de produzir, sistematicamente, sentidos, inserindo ativamente o ser humano dentro de um espaço social e cultural dado. Para os jovens, me parece uma formação libertadora, não apenas pela leitura dos discursos produzidos, mas pela forma atual como estes jovens interagem, se comunicam e exploravam seus próprios corpos.

Durante o processo de pesquisa com o GDU, eu pude observar mudanças contínuas com relação aos aspectos corporais individuais, sendo elas no cabelo, na aceitação do peso/ imagem, na coordenação motora, na expansão do movimento e no posicionamento social destes e destas jovens. Se retomarmos a as Figuras 42 e 43, observaremos que no gráfico hoje cerca de 50% dos membros do GDU possuem problemas posturais e de consciência corporal, no entanto no início das oficinas estes números eram muito maiores. Lembro-me por diversas vezes de conversas com os professores do Ponto, no papel de coordenadora pedagógica, e eles colocarem as questões de limitação dos movimentos dos e das jovens de forma bastante generalizada (Em 2016 no início das oficinas do GDU a única exceção a esta afirmação seria Jota), o que para nós, por serem tão jovens, parecia um disparate.

O conteúdo artístico trabalhado, aliado as vivências, permitiu um olhar ampliado em relação ao corpo e ao seu papel social. Ao tempo que o trabalho com a dança contemporânea proporcionou para esta juventude um olhar ampliado sobre as questões da arte e do *antropocorpo*, trouxe também conflitos internos, reencontros e descobertas pessoais. Fortaleceu, ou enfraqueceu, ideais, e estruturou saberes importantes para a vida em sociedade.

Percebo, ao fim desta pesquisa, que para estes jovens fica a experiência de libertação na educação, o prazer do construir conjuntamente e a possibilidade de construção de saberes a partir de situações cotidianas e vivências.

Vivemos hoje, no mundo, e, especificamente, no Brasil, um momento de deslegitimação dos corpos, onde preto/as e pardo/as são assassinados diariamente, onde gays, lésbicas e pessoas trans são agredidas e também mortas, onde os índices de feminicídio crescem vertiginosamente a cada dia e onde pessoas com deficiência perdem direitos conquistados e são submetidas a tratamentos degradantes e desumanos. O corpo é, hoje, uma das questões centrais discutidas no mundo; a sua identidade e suas peculiaridades são armas que unem grupos e criam movimentos sociais e políticos poderosos que podem mudar a história global. A educação do corpo é, portanto, um tema central no debate e nas análises contemporâneas.

Por fim, me cabe exercitar uma reflexão sobre o processo de legitimação dessa experiência de pesquisa, considerando o meu envolvimento com o objeto e a minha relação com a instituição que promove a experiência. Durante todo o processo no GDU, eu me propus a experimentação e ao aprendizado mútuo, desde a convocação dos professores (um ex-aluno da Escola e outro que era meu ex-aluno de cursos livres) até as produções que se materializavam do trabalho com aquele grupo, naquele contexto. Aliás, um contexto que, apesar de me ser familiar, não é o meu contexto pessoal. Não sendo uma pessoa preta que mora na periferia, me restava aprender com o contexto e com as pessoas que vinham daquela convivência. Muitas vezes, na minha vida, eu me dispus a aprender com os contextos e com as pessoas e, por isso, acho que a minha disponibilidade ao aprendizado com e pelo outro me ajudaram nesse processo. A minha experiência como mulher em uma sociedade patriarcal me ajuda na aproximação de algumas experiências de exclusão vivenciada pelos jovens do GDU, sabendo que, guardadas as devidas proporções, a experiência é única e soberana e o corpo materializa essa soberania.

Sinto que concluo este trabalho como concluo uma etapa de um longo processo. Tomo esta pesquisa como o início de uma jornada pessoal e profissional, pelas vias do corpo e da educação. Tenho, aqui, um ponto de partida que me permitirá aprofundar as reflexões e análises sobre a educação do corpo e que me nutrem de esperança de que corpos sejam respeitados e cuidados, de que não tenhamos modelos de seres humanos e de que possamos valorizar e compreender genuinamente as divergências e a diversidade da humanidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Corpo**, Rio de Janeiro, RJ. Editora Record, 1984
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019
- BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. 2. Ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BÉJART, M. **Entrevista para a Folha de São Paulo**, em 23/06/2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2306200313.htm>. Acesso em abril/2020.
- BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences**. New York: J. Wiley, 1975.
- BRASIL, A. C. C. A. **A técnica Klauss Vianna de dança e educação somática e a produção de subjetividade do corpo artista na contemporaneidade**. Revista Científica/FAP, Curitiba, n.13, p. 77-93, jul./dez. 2015
- CARVALHO, C. G. **Entre práticas e representações: O bairro do Engenho Velho da Federação segundo candoblecistas (do Terreiro do Cobre) e evangélicos (da Igreja Universal)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Salvador – BA, 2016.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DONVAN, J; ZUCKER, C. **Outra Sintonia – A História do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- DUNCAN, I. **Fragmentos Autobiográficos Isadora Duncan**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- FERREIRA, V. S. **Dar corpo à juventude: o corpo jovem e os jovens nos seus corpos**. In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. (org.). **Jovens e Rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011. p.257-275.
- FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Revista Educação e Cultura. Lisboa, Portugal. 2008. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=A+etnografia+enquanto+m%C3%A9todo%3A+um+modo+de+entender+as+culturas+%28escolares%29+locais&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+etnografia+enquanto+m%C3%A9todo%3A+um+modo+de+entender+as+culturas+%28escolares%29+locais&btnG=) .

Acesso em: 06 out. 2019.

FONTES, M. **Uma leitura do culto contemporâneo ao corpo**. Revista Contemporânea • Vol.4 • no1 p.117-136 • Junho 2006

FOUCAULT, M. **Verdade e subjectividade (Howison Lectures)**. Revista de Comunicação e linguagem. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, I. M. **Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. In: Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 set. 2018.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUX, M. **Dança, Experiência de Vida**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1983.

GEERTZ, C. **Cultura, mente e cérebro/ Cérebro, mente e cultura em Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GOHN, M. da G. (org). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GRANDIN, T. **O Cérebro Autista**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRANDIN, T. **Uma Menina Estranha**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Dp&a; 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4135505/mod\\_resource/content/1/A%20Identidade%20Cultural%20na%20P%C3%B3s-Modernidade%20-%20Stuart%20Hall.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4135505/mod_resource/content/1/A%20Identidade%20Cultural%20na%20P%C3%B3s-Modernidade%20-%20Stuart%20Hall.pdf). Acesso em: 05 abr. 2018.

LAPASSADE, G. **L' Ethnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck, Revu Française de Pédagogie, nº. 100, p. 126-128, 1992. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1992\\_num\\_100\\_1\\_2509\\_t1\\_0126\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0126_0000_3) Acesso em: 28 out. 2019.

LAPASSADE, G. **Observation participante, Jacqueline Barus-Michel éd. Vocabulaire de psychosociologie**. ERES, 2002, pp. 375-390. Disponível em: <https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-375.htm?contenu=article>. Acesso em: 28 out. 2019.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, J. **O Corpo na Escola no Século XXI**. São Paulo, PHorte Editora, 2000.

LE BRETON, D. **David Le Breton, sociólogo, antropólogo e psicólogo: 'As condutas de risco são um chamado à vida'**. Entrevista **Jornal O Globo**, em 23 maio 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/david-le-breton-sociologo-antropologo-psicologo-as-condutas-de-risco-sao-um-chamado-vida-18902734> . Acesso em: 11 nov. 2019.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LE BRETON, D. **Antropologia delCuerpo y Modernidad**. Buenos Aires: Nova Visión, 2002.

MANDELA, N. Vídeo **Experience ubuntu.ogv** Autor: ©Canonical, Ltd. Data: 24 May 2006. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ubuntu\\_\(filosofia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_(filosofia)) Acesso em: 28/03/2020.

MAUSS, M. **As Técnicas do Corpo**. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac &Naify, 2017. p. 399-422.

MILLER, J. **O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação**. ETD – Educ. Temát. Digit., Campinas, SP, V.16, n. 1, p.100-114, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386650345/o-Corpo-Presente-Jussara-Miller>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MILLER, J.; NEVES, N. **Técnica Klauss Vianna – Consciência em Movimento**. ILINX Revista do LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP.n. 3, set. 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/258/242> Acesso em: 01 nov. 2019.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2011.

NANNI, D. **Dança Educação – Princípios Métodos e Técnicas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

NÓBREGA, T. P. **Qual o lugar do corpo da educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

NOGUEIRA, R. **UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista**. Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • p. 147-150. nov. 2011 – fev. 2012.

ORTEGA, F. **O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade**. Mana [online]. 2008, v.14, n.2, p.477-509. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v14n2/a08v14n2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

OSSONA, P. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

READ, H. **A Educação pela Arte**. Lisboa. Martins Fontes Editora Ltda. 1958.

REYES, R. **Corpo, Convívio e Linguagem**. Salvador: Edufba, 2011.

REICHOLD, A. **A corporeidade esquecida**: sobre o papel do corpo em teorias ontológicas e éticas da pessoa. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006.

ROTerdã, E. **A Civilidade Pueril**. 1530. Disponível em: [http://www.filosofia.com.br/figuras/livros\\_inteiros/102.txt](http://www.filosofia.com.br/figuras/livros_inteiros/102.txt) . Acesso em: 11 nov. 2019.

SERRANO, P. **A Integração Sensorial no Desenvolvimento e na aprendizagem da criança**. Lisboa: Pappa Letras, 2016.

SHIMIZU, V. T. e MIRANDA, M. C. **Processamento sensorial da criança com TDAH: uma revisão da literatura**. Rev. Psicopedagogia 2012, p. 256-68.

SILBERMAN, S. **A História Esquecida do Autismo**. Steve Silbermanat TED, 2015. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/steve\\_silberman\\_the\\_forgotten\\_history\\_of\\_autism?language=pt-br#t-587492](https://www.ted.com/talks/steve_silberman_the_forgotten_history_of_autism?language=pt-br#t-587492). Acesso em: 14 out. 2018.

SILBERMAN, S. **Neurotribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity**. New York. Avery. 2016.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Print version published 2017. Copyright 2016, 2017. ISBN 978-0-6481547-0-9.

SPOSITO, M. P. **Considerações em torno do conhecimento sobre a juventude na área da educação**. Juventude e Escolarização, Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002.

SPRADLEY, J. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TORRES, J.; RODRIGUES. R. Em 22 de maio de 2012. «**Mapa deixa clara a concentração de homicídios em bairros pobres**». Correio (jornal online). Consultado em 25 de novembro de 2019

VASKU, M. A. S. **Vozes do engenho: caderno especial sobre o Engenho Velho da Federação**. Engenho Velho da Federação: Caderno especial. 11 nov. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30902>. Acesso em 25/11/2019.

VELHO, G. (org.). **Desvio e Divergência** – uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. (Coleção Antropologia Social)

VELHO, G. (org.). **Observando o Familiar Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p. 123-132.

VISHNIVETZ, B. **Eutonia**: educação do corpo para o ser. São Paulo: Summus, 1995.

WALSH, C. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009. Disponível em:  
<https://document.onl/download/link/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial>

## ANEXOS

Anexo 1: TCLE do menor.



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

#### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Corpo, juventude e diversidade: Uma experiência em dança-educação. Seus pais permitiram que você participe. Temos como objetivo investigar a interface entre corpo e educação, num contexto onde jovens moradores do Engenho Velho da Federação estabelecem contato com a dança contemporânea através de oficinas regulares que acontecem semanalmente, este trabalho tem a intenção de apresentar dados e achados de pesquisa que nos façam lançar um olhar mais aprimorado sobre o processo de construção da identidade destes meninos e meninas a partir da experiência com a dança.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será e sua entrevista será gravada em vídeo/áudio pela aluna Talita de Oliveira Costa Silva do curso de mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

#### **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

##### **Talita de Oliveira Costa Silva**

Endereço: R. Conselheiro Pedro Luis, 491, AP 903. Rio Vermelho. CEP 41950610. Salvador – Bahia. Telefone: (71) 99982-2448, E-mail: talitaoliveirac@gmail.com (Mestranda responsável pela pesquisa)

**Marcos Luciano Lopes Messeder.** Endereço: Rua Professor Aristίδes Novis, 359, AP 23. Federação. CEP 40210630. Salvador, Bahia. Telefone: (71) 999576021. E-mail: marmesseder21@gmail.com (Orientador do Curso de Mestrado)

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB – Prédio da Reitoria- 1º andar - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172399 E-mail: cepuenb@uneb.br**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa Corpo, juventude e diversidade: Uma experiência em dança-educação. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Anexo 2: TCLE responsável pelo menor.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

**Corpo, juventude e diversidade: Uma experiência em dança-educação.**

**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Talita de Oliveira Costa Silva**

Cargo/Função: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia.

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Corpo, juventude e diversidade: Uma experiência em dança-educação**, de responsabilidade da pesquisadora Talita de Oliveira Costa Silva., docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar a interface entre corpo e educação, num contexto onde

jovens moradores do Engenho Velho da Federação estabelecem contato com a dança contemporânea através de oficinas regulares que acontecem semanalmente, este trabalho tem a intenção de apresentar dados e achados de pesquisa que nos façam lançar um olhar mais aprimorado sobre o processo de construção da identidade destes meninos e meninas a partir da experiência com a dança.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no sentido de compreender melhor a relação estabelecida com a educação do corpo nos ambientes extra curriculares, especialmente através da relação deste corpo com elementos artísticos, aqui mais especificamente as artes cênicas e a dança, valorizando saberes e práticas corporais e culturais da comunidade em questão.

Caso a/o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será entrevistado/a e a entrevista será gravada em vídeo pela aluna Talita de Oliveira Costa Silva do curso de mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Devido a coleta de informações seu filho poderá mesmo resguardado(a) conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde, na preservação de suas identidades no desenvolvimento da Pesquisa se sentir constrangido, tendo em vista que os dados coletados durante a pesquisa serão expressos em um trabalho de dissertação público. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira o/a senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu/sua filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a Sr/a caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O/A senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

## **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

### **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

#### **Talita de Oliveira Costa Silva**

Endereço: R. Conselheiro Pedro Luis, 491, AP 903. Rio Vermelho. CEP 41950610. Salvador – Bahia. Telefone: (71) 99982-2448, E-mail: [talitaoliveirac@gmail.com](mailto:talitaoliveirac@gmail.com) (Mestranda responsável pela pesquisa)

**Marcos Luciano Lopes Messeder.** Endereço: Rua Professor Aristίδes Novis, 359, AP 23.

Federação. CEP 40210630. Salvador, Bahia. Telefone: (71) 999576021. E-mail: [marmesseder21@gmail.com](mailto:marmesseder21@gmail.com) (Orientador do Curso de Mestrado)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria- 1º andar- Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

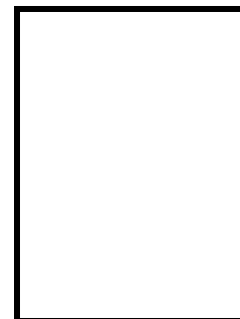
**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Corpo, Juventude e Diversidade: Uma experiência em dança-educação**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Anexo 3: TCLE maior de 18 anos.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

**Corpo, juventude e diversidade: Uma experiência em dança-educação.**

**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

**Talita de Oliveira Costa Silva**

Cargo/Função: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia.

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O/A senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Corpo, Juventude e Diversidade: Uma experiência em dança-educação**; de responsabilidade da pesquisadora Talita de Oliveira Costa Silva, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar a interface entre corpo e educação, num contexto onde jovens moradores do Engenho Velho da Federação estabelecem contato com a dança contemporânea através de oficinas regulares que acontecem semanalmente, este trabalho tem a intenção de apresentar dados e achados de pesquisa que nos façam lançar um olhar mais aprimorado sobre o processo de construção da identidade destes meninos e meninas a partir da experiência com a dança. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no sentido de compreender melhor a relação estabelecida com a educação do corpo nos ambientes extra curriculares, especialmente através da relação deste corpo com elementos artísticos, aqui mais especificamente as artes cênicas e a dança, valorizando saberes e práticas corporais e culturais da comunidade em questão. Caso aceite o senhor(a)

será entrevistado e sua entrevista será gravada em vídeo/áudio pela aluna Talita de Oliveira Costa Silva do curso de mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Devido a coleta de informações o senhor ou a senhora poderá mesmo resguardado(a) conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde, na preservação de suas identidades no desenvolvimento da Pesquisa se sentir constrangido, tendo em vista que os dados coletados durante a pesquisa serão expressos em um trabalho de dissertação público. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o/a Sr(a) não será identificado. Caso queira o/a senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/A senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

##### **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

###### **Talita de Oliveira Costa Silva**

Endereço: R. Conselheiro Pedro Luis, 491, AP 903. Rio Vermelho. CEP 41950610. Salvador – Bahia. Telefone: (71) 99982-2448, E-mail: [talitaoliveirac@gmail.com](mailto:talitaoliveirac@gmail.com) (Mestranda responsável pela pesquisa)

**Marcos Luciano Lopes Messeder.** Endereço: Rua Professor Aristídes Novis, 359, AP 23. Federação. CEP 40210630. Salvador, Bahia. Telefone: (71) 999576021. E-mail: [marmesseder21@gmail.com](mailto:marmesseder21@gmail.com) (Orientador do Curso de Mestrado)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

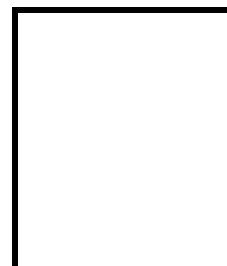
##### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Corpo, Juventude e Diversidade: Uma experiência em dança-educação**, e, ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha

identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

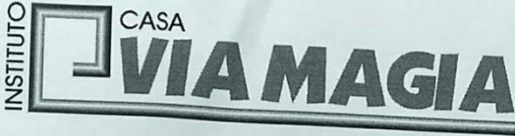

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
responsável  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor  
(orientador)

## Anexo 4: Modelo de ficha de inscrição do Ponto.

**OFICINAS DO PONTO DE CULTURA UBUNTU**

**FICHA DE INSCRIÇÃO**

NOME COMPLETO: Marcelo Vinicius Higino de Azevedo  
 BAIRRO: Armida São Romão nº 44 Eng. V. Fecl  
 TELEFONE: (71) 3263-1252  
 EMAIL: \_\_\_\_\_  
 IDADE: 13  
 QUAL OFICINA PRETENDIDA: Dança  
 QUAL O INTERESSE NO CURSO: Quero fazer esse curso por  
que: eu sou muito feliz fazendo isso  
eu não quero em nenhum momento  
isso sei que eu vou fazer duas pessoas  
feliz minha avó e minha querida mãe.

Anexo 5: Foto convite espetáculo 2019.

