

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

*Fernanda de Oliveira*

**CORPOS QUE... DANÇAM NA ESCOLA: UM DIÁLOGO**  
**COM PAULO FREIRE**

Juiz de Fora, Centenário de Paulo Freire/2021

*Fernanda de Oliveira*

**CORPOS QUE... DANÇAM NA ESCOLA: UM DIÁLOGO  
COM PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral

Juiz de Fora, Centenário de Paulo Freire/2021

Ficha catalográfica elaborada através  
do programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária da UFJF, com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

OLIVEIRA, Fernanda de.

Corpos que... dançam na escola: um diálogo com Paulo Freire /  
Fernanda de Oliveira. -- 2021.

184 p.: il.

Orientador: Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2021.

1. Corpo. 2. Dança. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Paulo Freire. I.  
Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Aimberê, orient. II.  
Título.

Fernanda de Oliveira

**Corpos que... dançam na escola: um diálogo com Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

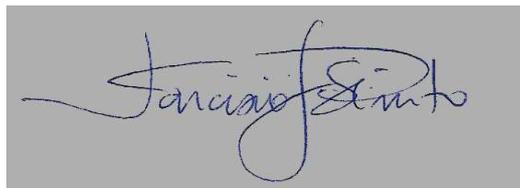
Aprovada em 15 de dezembro de 2021

BANCA EXAMINADORA



---

Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral – Orientador/a  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dra. Maria Ignez de Souza Calfa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Dedico esta escrita à memória de três grandes pessoas  
que riscaram suas histórias em meu corpo-existência:*

*ao meu pai, “um homem do povo”, **José Erasmo de Oliveira** (1947-1993)  
à professora de dança da FAEFID/UFJF **Maria Inês Cavalcante** (1950-1994)  
à amiga e filósofa **Maria Helena Falcão Vasconcellos** (1941-2021)*

## AGRADECIMENTOS

Um começo que diz de gratidão. Dizer sobre esta pesquisa é também dizer de todos os corpos que a atravessam e que, de alguma maneira, nela estão emaranhados. Dizeres de uma dança coral, uma dança de muitos corpos. Sem a expressão de cada um de vocês, esta pesquisa não seria esta!

À Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, instituição pública e de excelência que acolhe, incentiva e produz saberes/sabores e ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, professoras/res e a todos os demais profissionais que tive a oportunidade de conhecer, trocar, estudar, estar-com.

Ao Núcleo de Estudos em Filosofia, Poética e Educação/NEFPE: professores e estudantes/pesquisadores. Carol, Octávio, Caio, Letícia, Jacqueline, entre outros. Em especial à Bárbara Marques por me mostrar, na sua pessoa, o que pode ser uma filosofia prática e pelo duo de Tango que experimentamos nessa cena acadêmica. Madrinha desta criação!

Aos amigos Andres e Renata do Núcleo Travessia, pelo trânsito linguístico e de corporificação das ideias filosóficas.

Ao EINAI – Grupo de Estudos Ontológicos com ênfase na Educação. Espaço de pensar sobre “que sociedade/educação nós queremos” e de estar sendo mais potente como arte/educadora/pesquisadora.

Aos colegas de mestrado/doutorado da turma 2019, uma “turma pulsante e repleta de humanidades”, como bem disse a professora Sônia Miranda. A esta professora, digo que sua alquimia pedagógica foi fundamental para meu exercício investigativo. Muitas leituras, deveras tarefas de escrita e uma bela dose de impulsos criativos.

Ao meu orientador, Aimberê Quintiliano, por me emprestar seu paraquedas colorido que me permitiu voos filosóficos e criativos; por sua abertura à aventura filosófica, com o rigor necessário; por seu amor e zelo à Educação e por fiar uma grande rede de conexões dos múltiplos saberes, ao obrar seu ofício. “É, só tinha de ser com você.” Gratidão pela iniciação!

Aos professores da banca desta pesquisa. Um encontro de afetos ativos. Maria Ignez Calfa, com sua forte presença de arte educadora – pioneira da Dança Educação na cidade do Rio de Janeiro – e suas poéticas escritas corporais que trançam a filosofia, dança e educação. Tarcísio Jorge Pinto, por toda a diferença que

faz o seu ser-professor: sensível, gentil e engajado. Também por ter me dado a alegria de re-encontrar com Paulo Freire. Isso foi decisivo para esta pesquisa!

Aos professores suplentes: Anderson Ferrari/UFJF e professora Beth Rangel/UFBA, que delicadamente se colocaram à disposição desse estudo.

Ao professor e colega Márcio Fagundes por ser um grande incentivador e parceiro dos estudos em Educação Brasileira, abre alas de minha chegada ao mestrado.

Ao CEM, essa escola que me permite *ser mais*. À atual equipe diretiva: Fernanda Araújo, Valéria Cypriano e João Paulo, por todo o apoio a esta pesquisa. Por todos os momentos que me dedicaram para coleta de informações sobre as atualidades e as histórias orais do CEM.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora por acreditar, fazer e impulsionar a Dança nas escolas dessa cidade com suas políticas públicas para a Arte na Educação Básica. Essa pesquisa reforça esta luta!

Às companheiras dançantes do fazer artístico e pedagógico na escola: Christine Sílmor e Jeanne Correa, por suas contribuições orais sobre a história da dança na Prefeitura de Juiz de Fora e por protagonizarem essa abertura da Dança nas escolas dessa cidade; Lilian Gil, por todas as trocas e estudos dançantes e filosóficos que realizamos constantemente; Michelle Netto, por sua gentileza em me ceder informações sobre alguns dados atuais da Dança na rede municipal.

À Maria Helena Falcão, amiga espinosana e pessoa primeira que, ao lado de seu companheiro Tiago Adão Lara, me apresentou à Filosofia e seus possíveis diálogos com as Artes, mais especificamente, ao duo Filosofia/Dança.

À Sylvia Renhe, amiga na vida, mestre na dança e maga de práticas do corpo. Suas aulas do método GDS (abordagem somática) foram fundamentais para a minha saúde integral durante todo o processo de escrita desta pesquisa.

À minha mãe Angela, por ser a primeira incentivadora de uma vida estudiosa; à tia Norma por suas pílulas poéticas ainda na minha infância; à minha irmã Márcia, por ser “presente” em todos os momentos na minha dança da vida.

Ao meu companheiro Marcos Bavuso, parceiro de muitos risos, cuidados, aventuras, artes, estudos, sonhos e lutas por um mundo melhor. Seu amor e incentivo ao meu bem-viver tornam meus dias mais alegres e potentes.

Ao meu filho e amigo Dartan, sempre atento às humanidades, amado parceiro de discussões sociológicas e multiculturais e um grande incentivador de minha vida acadêmica. Agora foi Dadá!

Ao meu filho e amigo Artus que, com sua sensibilidade artística, trouxe musicalidade para esta escrita através das suas imagens. As linhas contínuas de sua partitura permitiram visualidades dos corpos dançantes do CEM, fazendo vibrar a sala de aula nesta pesquisa acadêmica: materialidades poéticas. Meu amado parceiro filosófico e artístico, gratidão por compor essa escrita comigo!

Ao Grupo EmCenaCEM e a todas/todos/todes os demais educandos que estão e que já passaram pelo CEM: essas bonitezas de corpos dançantes. VOCÊS SÃO A GRANDE RAZÃO DESTA PESQUISA!

*“(...) enquanto não mudarmos a anatomia do homem atual, ele não fará nada nem para a poesia, nem por nenhuma espécie real e CORPORAL de LIBERDADE!!”*

ANTONIN ARTAUD

## RESUMO

Esta pesquisa foi tensionada por uma investigação sobre o que pode o corpo que dança na escola e procurou articular corpo, palavra, movimento e pensamento para criar uma escrita onde papel e pele se tocam. Ela se caracteriza pelo encontro do fazer/pensar dançante de uma arte educadora e pesquisadora em Dança de uma escola pública municipal juiz-forana, o CEM/Centro de Educação de Jovens e Adultos, com os estudos acadêmicos sobre os corpos que habitam o espaço/tempo escola. A bricolagem foi utilizada como metodologia de pesquisa qualitativa para avivar o processo dialético entre teorias e as situações concretas do cotidiano escolar, conectando bibliografias das áreas de Educação, Filosofia, Arte/Dança, legislações, registros históricos, histórias orais, narrativas pessoais e imagens poéticas das linhas dançantes dos corpos desta escola. O diálogo de quatro categorias do pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*, 1987) – corpo consciente, situações-limites, atos-limites, inédito viável – com fundamentos de pensadoras e pensadores da Educação, Filosofia e Dança, sustentam o fio da reflexão central que move essa pesquisa. Pode a Dança, enquanto um componente curricular, ser considerada como um ato-limite que possibilita os inéditos viáveis dos corpos, para além das situações-limites em que eles se encontram quando chegam na sala de aula? O que seriam esses inéditos viáveis que a Dança dá a ver? A pesquisa contornou o corpo que dança na escola para jogar luz nessas questões: dos pés que tocam e são tocados pela história do CEM às políticas públicas da dança no município de Juiz de Fora; das situações-limites que constituem os corpos dançantes do CEM às figuras (corpo dual, corpo negado de ser, corpo dócil, corpo cansado) que a história e a concretude da realidade os assujeita – junto a Silvio Gallo, Ana Maria Freire, Lilia Lobo, Michel Foucault, David Lapoujade, Byung Chul Han entre outros; do corpo vivo de Paulo Freire à sua perspectiva ontológica sobre a corporeidade – inspirado na fenomenologia de Merleau-Ponty e outras correntes filosóficas; do corpo consciente ao inédito viável do eu-corpo através de uma educação libertadora; da legitimação da Dança nas escolas de Educação Básica do Brasil ao pioneirismo da Dança na Bahia; da maneira que Paulo Freire escreveu sobre a dança à maneira como a dança se apropria de seu pensar/fazer educação; das reflexões sobre que danças(?) – com pesquisadoras de Rudolf Laban, Isabel Marques, Laurence Louppe – à reflexão sobre como tem sido as práticas e políticas das/dos arte educadores nas escolas; da dança na escola como ato-limite aos inéditos devires poéticos dos corpos dançantes do CEM, com Ignez Calfa e outros autores.

**Palavras-chave:** Corpo. Dança. Educação. Filosofia. Paulo Freire.

## RESUMEN

Esta investigación fue tensionada por un estudio sobre lo que puede hacer el cuerpo que danza en la escuela y trató de articular cuerpo, palabra, movimiento y pensamiento para crear una escritura donde el papel y la piel se tocan. Se caracteriza por el encuentro del hacer/pensar danzante de una educadora de arte e investigadora de danza de una escuela pública municipal de Juiz de Fora, el CEM/Centro de Educación de Jóvenes y Adultos, con los estudios académicos sobre los cuerpos que habitan el espacio/tiempo escuela. Se utilizó el bricolaje como metodología de investigación cualitativa para avivar el proceso dialéctico entre las teorías y las situaciones concretas de la vida cotidiana de la escuela, conectando bibliografías en las áreas de Educación, Filosofía, Arte/Danza, legislaciones, registros históricos, historias orales, narraciones personales e imágenes poéticas de las líneas danzantes de los cuerpos de esta escuela. El diálogo entre cuatro categorías del pensamiento filosófico y pedagógico de Paulo Freire (*Pedagogía del Oprimido*, 1987) – cuerpo consciente, situaciones-límites, actos-límites, inéditos viables – con los fundamentos de pensadores de la Educación, la Filosofía y la Danza, se sustenta el hilo conductor de la reflexión que mueve esta investigación. ¿Puede la Danza, como componente curricular, ser considerada como un acto-límite que permita la inédita viabilidad de los cuerpos, más allá de las situaciones-límite en las que se encuentran al llegar al aula? ¿Cuáles serían esos inéditos viables que la Danza nos da a ver? La investigación contorneó el cuerpo que danza en la escuela para esclarecer estas cuestiones: desde los pies que tocan y son tocados por la historia del CEM hasta las políticas públicas de la danza en el municipio de Juiz de Fora; desde las situaciones-límites que constituyen los cuerpos danzantes del CEM hasta las figuras (cuerpo dual, cuerpo negado de ser, cuerpo dócil, cuerpo cansado) a las que la historia y la concreción de la realidad los somete – junto con Silvio Gallo, Ana Maria Freire, Lilia Lobo, Michel Foucault, David Lapoujade, Byung Chul Han entre otros; del cuerpo vivo de Paulo Freire a su perspectiva ontológica sobre la corporeidad – inspirada en la fenomenología de Merleau-Ponty y otras escuelas filosóficas; del cuerpo consciente a los inéditos viables del yo-cuerpo a través de una educación liberadora; de la legitimación de la danza en las escuelas primarias brasileñas al pionerismo de la danza en las escuelas de Educación Básica de Brasil a la danza pionera en Bahía; de la forma en que Paulo Freire escribió sobre la danza a la manera en que la danza se apropia de su pensamiento/hacer de la educación; de las reflexiones sobre (¿)qué danzas(?) – con investigadores de Rudolf Laban, Isabel Marques y Laurence Louppe – a la reflexión sobre cómo han sido las prácticas y políticas de los/de las educadores/educadoras de arte en las escuelas; de la danza en la escuela como acto-límite hasta p los inéditos poéticos de los cuerpos danzantes del CEM, con Ignez Calfa y otros autores.

**Palabras claves:** Cuerpo. Danza. Educación. Filosofía. Paulo Freire.

## ABSTRACT

This research was tensioned by an investigation about what the dancing body is able to do in the school and sought to articulate body, word, movement and thinking to create a writing where paper and skin touch each other. It is characterized by the encounter of the dancing doing/thinking of an art educator and researcher in Dance from a public school in the city of Juiz de Fora, the *CEM/Centro de Educação de Jovens e Adultos* (Youth and Adult Education Center), with academic studies on the bodies that inhabit the space/time of a school. *Bricolage* (French for "DIY" or "do-it-yourself projects") was used as a qualitative research methodology to enliven the dialectical process between theories and the concrete situations of everyday school life, connecting bibliographies in the areas of Education, Philosophy and Art/Dance, legislation, narratives of personal stories and poetic images of the dancing lines of the bodies of this school. A dialogue between four categories of Paulo Freire's philosophical and pedagogical ideas ( *Pedagogia do Oprimido*, 1987) -conscious body, limit-situations, limit-acts, the unprecedented viable - with other researchers in philosophy, education and dance, support the thread of the central reflection moved in this research. Can Dance, as a curricular component, be considered as a limit-act that makes possible the unpublished viable bodies, beyond the limit-situations in which they find themselves when they arrive in the classroom? What would these unpublished viables that Dance reveals be? The research contoured the dancing body in the school: from the feet that touch and are touched by the history of CEM to public dance policies in the city of Juiz de Fora; from the limit-situations that constitute the dancing bodies of the CEM to the figures (dual body, body deprived of being, docile body, tired body) that history and the concreteness of reality subject them to – along with Silvio Gallo, Ana Maria Freire, Michel Foucault , Byung Chul Han among others; from Paulo Freire's living body to his look at corporeality – inspired by the ontological phenomenology of Merleau-Ponty and other philosophical currents; from the conscious body to the unprecedented viable self-body through a liberating education; from the legitimization of dance in Basic Education Schools in Brazil to the pioneering spirit of dance in Bahia; from the way Paulo Freire wrote about dance to the way dance appropriates his thinking/doing in education; from reflections on which dances(?) – with Rudolf Laban, Isabel Marques, Laurence Louppe – to the reflection on how art educators' practices and policies have been done in schools; from dance in the school as a limit-act to the unprecedented poetic becomings of *CEM's* dancing bodies, with Inez Calfa and others.

**Keywords:** Body. Dance. Education. Philosophy. Paulo Freire.

## CORPO DOS CAPÍTULOS

PRELÚDIO ou Introdução .....	p. 15
1. ONDE OS PÉS TOCAM ou Lugares, saberes e sujeitos da dança .....	p.22
1.1. A dança no CEM, o lugar e a história .....	p.23
1.2. Que saberes? .....	p.31
1.3. Corpos dançantes do CEM .....	p.36
1.4. O Grupo EmCenaCEM, sua poética, saberes e história .....	p.43
1.5. A dança nas escolas de Juiz de Fora, sua história, políticas públicas e saberes .....	p.50
2. QUE CORPO(S)? ou as Situações-limites .....	p.59
2.1. O corpo dual .....	p.64
2.1. O corpo negado de ser .....	p.71
2.3. O corpo dócil .....	p.77
2.4. O corpo cansado, que não aguenta mais .....	p.83
3. O corpo e(m) PAULO FREIRE .....	p.91
3.1. Corpo conhecedor, corpo cultura, corpo (e) currículo, corporeidade .....	p.95
3.2. “O homem é um corpo consciente”: uma perspectiva ontológica .....	p.105
3.3. Do corpo consciente ao inédito viável: educação libertadora .....	p.114
4- CORPOS QUE (...) ou A dança como ato-limite: uma abertura ao inédito viável .....	p.119
4.1. A dança na escola: um panorama nacional .....	p.121
4.1.1 O que é que a Bahia tem (?), a ver com a dança na educação pública do Brasil? .....	p.126
4.2. Paulo Freire e a dança na educação do Brasil: aproximações .....	p.127
4.3. Que danças? .....	p.139
4.4 Poéticas dos corpos que(...) dançam na escola .....	p.148
EPÍLOGO ou Considerações transitórias .....	p.157
CURIOSIDADES CRIADORAS ou Apêndices .....	p.161
* Paulo Freire somos nós – EJA noturno .....	p.162
* Paulo Freire, o andarilho da utopia .....	p.164
* Quantos corpos cabem na obra de Paulo Freire? .....	p.166
FEITO COM ou Referências bibliográficas .....	p.173

## IMAGENS

FACHADA DO CEM ..... p.24

Desenho a lápis sobre papel Canson (2013) – Arquivo pessoal.

Rose Valverde<sup>1</sup> – Artista Visual e arte educadora no CEM de 2002 à 2017.

## IMAGENS SONORAS

EJA NOITE – estudo de temas ..... p.38

EJA IDOSOS(AS) – danças circulares e cirandas ..... p.39

EJA TARDE + OFICINAS – videodança (2013) ..... p.40

EJA MANHÃ – visita à exposição artística ..... p.41

EMCENACEM – tecituras poéticas ..... p.42

DANÇA DAS MÃOS – Paulo Freire ..... p.90

EMCENACEM – dança contemporânea ..... p.156

Essas imagens gráficas foram produzidas por Artus de Oliveira Alfredo Silva<sup>2</sup>, utilizando a técnica de desenho de linha contínua. As fotos tiradas em diversas situações de aulas serviram como material de base para que os corpos dançantes do CEM e o corpo de Paulo Freire pudessem se misturar às linhas curtas e solitárias das palavras digitalizadas, penetrando nos seus espaços vazios e musicalizando essa escrita. Linhas conectivas que entrelaçam a Escola, a Universidade, o Corpo, a Dança, a Palavra, a História, a Poesia à Vida.

---

<sup>1</sup> Enquanto professora do CEM trabalhou com as modalidades de desenho artístico, desenho em quadrinho, desenho de moda, técnicas de desenho (nanquim e aquarela). Veja em: <https://www.rosevalverde.art.br/arte-educacao/>.

<sup>2</sup> Design gráfico e artista visual. Veja em: <https://www.behance.net/art-us>.

## PRELÚDIO ou Introdução

*Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.*  
PAULO FREIRE

A escrita dessa pesquisa é em primeira pessoa, porque ela nasce de onde os meus pés tocam e o meu corpo inteiro se entrega à dança dos encontros: as salas de aula de uma escola pública juiz-forana, brasileira, assim dizendo. A prática dos vinte e três anos como artista/docente/pesquisadora em dança, dos quais dezoito anos no Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEM, me possibilita trabalhar com uma grande diversidade de corpos-existências. A beleza e espanto que essa multiplicidade me causa, enriquece minha práxis ao mesmo tempo em que me inquieta. Eu, necessariamente, me sinto um corpo-aprendiz enquanto ensino e sei que minhas educandas e educandos se tornam corpos-educadores enquanto aprendem. Isso não é apenas uma constatação freiriana, isso é uma realidade que me trouxe às voltas com os estudos acadêmicos. Essas afetações todas avivaram o meu desejo de aprofundar os estudos epistemológicos, poéticos e filosóficos sobre o corpo que dança, seus limites e suas potencialidades. Pensar o corpo e corporificar o pensamento. Esse desejo também marca a intensão de produzir uma escrita articulada entre corpo, palavra, movimento e pensamento, uma escrita onde papel e pele se tocam.

Afinal, o que pode um corpo que dança na escola? Essa questão é tensionada por linhas de diferentes campos do conhecimento, o que permite uma dança entre pensamentos e pensadores de distintas áreas. Um corpo que dança é sujeito das artes/estética, assim como a reflexão de sua potencialidade diz de uma perspectiva filosófica/ontológica e ética, e, como ele dança na escola, não há como refutar à condição político/pedagógica da educação. Neste sentido, os movimentos de leituras, estudos e investigações dessa pesquisa se deram de forma espiralada, onde a passagem por estes três pontos de interesse se deu

de forma contínua e dialógica, sendo que minhas paragens na filosofia foram um pouco mais constantes.

Como uma *bricoleuse*, que trabalha com o limiar dos conhecimentos, conectando “os espaços e as margens que existem no conhecimento formal”<sup>3</sup> com os saberes de experiência de docência e pesquisa em dança nas escolas, mantive a força da criatividade que me atravessa. Acolhi a bricolagem como metodologia de pesquisa e com ela avivei o processo dialético entre teorias e as situações concretas do cotidiano escolar, pois como afirma Kincheloe (2009), qualquer objetivo (e objeto) da pesquisa é inseparável do contexto social, cultural e histórico em que ele se dá. Dessa maneira, sem operar com um plano previamente definido, fui elaborando as estruturas dessa pesquisa, conectando os materiais que havia recolhido das minhas práticas docentes, com os constructos teóricos que foram se me apresentando ao longo dos estudos do mestrado. Desde sempre, tive a intenção de criar algo novo, como quando me lanço nas pesquisas artísticas e toco na dimensão poética das coisas do mundo. Assim foi. Articulei os pontos qualitativos de uma pesquisa documental (bibliografias e legislações), as narrativas de histórias pessoais e de outras pessoas/lugares e as imagens poéticas que as linhas dos corpos dançantes me permitiram dar a ver.

Em um desses giros estudiosos no campo da Filosofia da Educação, o mestrado me oportunizou o re-encontro com Paulo Freire e sua obra, e este contato foi especial, revelador e fundamental para esta pesquisa. Especial de muitos modos, mas o principal deles é que Paulo Freire é um homem notável, e é impossível conhecê-lo de perto sem simplesmente se encantar e se contagiar com sua existência engajada e amorosa. Revelador porque este encontro me desnudou vários aspectos da educação brasileira, do ensino das artes nas escolas e da minha própria práxis. Da educação brasileira eu pude perceber o quanto não conhecemos e não empregamos devidamente os pressupostos pedagógicos e filosóficos que Paulo Freire nos legou, diferentemente do que acusam os reacionários desses tempos sombrios em que vivemos. Do ensino das artes nas escolas eu pude descobrir que, entre outras coisas, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa – o contextualizar, o ver/apreciar e o fazer

---

<sup>3</sup> KINCHELOE *apud* ICHIKAWA e RAMPAZO (2009)

artístico – foi fortemente influenciada pelos princípios epistemológicos de Paulo Freire e que a construção do seu pensamento sempre esteve articulada com a dimensão estética da Vida mesmo. No campo particular de minha experiência de docente/pesquisadora, eu pude compreender que alguns princípios políticos-pedagógicos do CEM trazem as perspectivas freirianas em sua base e isso contribuiu diretamente na feitura de minha práxis. Fundamental, por fim, porque foi o encontro com quatro categorias do seu pensamento – corpo consciente, situações-limites, atos-limites, inédito viável – que me revelou o fio condutor da questão central dessa pesquisa.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), essas quatro categorias compõem uma trama intrínseca ao conjunto do livro. Paulo Freire afirma que as mulheres e os homens, porque são um corpo consciente – consciência de si e consciência do mundo – têm a capacidade de reconhecer as situações-limites – concretas e históricas – e de incidir sobre elas através de ações – atos-limites –, assumindo assim, uma postura decisória frente ao mundo, o que os levará a desvelar o inédito viável. (FREIRE, 1987) Essa é uma das teses que o livro apresenta e que não é dada tão facilmente. Ao me debruçar sobre seu sentido, grande foi minha alegria ao des-cobrir que ela não só orientaria, mas organizaria as questões que o encontro com os corpos dançantes do CEM me apresenta. Sendo assim, em um diálogo de composição junto a Paulo Freire, pude construir a questão central dessa pesquisa: pode a dança ser pensada como um ato-limite, que possibilita os corpos dançantes da escola a ultrapassarem as situações-limites em que eles se encontram, e dar a ver o inédito viável desses corpos?

A grande maioria dos corpos que estão na escola se encontram em situações-limites, barreiras históricas e concretas que os moldam e os impedem de reconhecerem tanto esses limites, como as possibilidades de irem além dessas condições que insistem em os determinar. Entretanto, a preocupação de Paulo Freire sempre foi a de realçar a potência que é inerente ao ser humano no processo de transformação da sua realidade. Nas palavras de Pereira (2010), o corpo consciente que Paulo Freire nos apresenta é o “corpo da unidade dialética”, aquele que articula, dialoga e confronta em si, as experiências históricas, sociais, culturais (que se dão nas realidades concretas de sua existência) com a sua vocação ontológica para Ser Mais (inconclusão, incompletude, abertura ao mundo e aos outros, capacidade de mover-se

intencionalmente e de intervir no mundo, ou seja, condições essenciais ou inatas de sua natureza humana). Para Paulo Freire é do corpo consciente, de sua gênese, a capacidade de *devenir* – ser outra e outro – e criar novos mundos, o inédito viável, aquilo que ainda não foi viabilizado, mas que é possível. É neste sentido que pode se dizer que a aposta de Paulo Freire em uma educação libertadora se pauta na sua crença da força manancial da mulher e do homem de sentir/pensar/criar pelo seu corpo-existência, seu corpo consciente, que vive em “uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade.” (FREIRE, 1987, p.57)

Por isso as escolhas pedagógicas dos componentes curriculares das instituições escolares dizem muito, pois esses componentes podem se apresentar, ou não, como ferramentas que contribuem com o desnudamento desses condicionamentos e o empoderamento desses corpos, rumo às suas libertações. Se os corpos que estão na escola são aqueles que, em sua grande maioria, são sujeitos das situações-limites, busquei refletir em que medida a dança na escola pode ser considerada como um ato-limite, ou seja, uma ação que permite o inédito viável desses corpos conscientes. Para isso, organizei a estrutura desse texto de maneira que essas quatro categorias do pensamento de Paulo Freire pudessem ser apreciadas, na medida em que elas também iam indicando os caminhos de ensaios para esta questão.

No primeiro capítulo, alinhada ao pensamento freiriano do permanente estar sendo da história dos sujeitos e das coisas, eu parto da cena da dança no CEM até alcançar os projetos de dança da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora - SE/PJF, desenhando os contornos sobre onde, o quê e que corpos dançantes (o lugar, os saberes e os sujeitos) fundamentam este estudo. Inicialmente foi preciso escavar uma história que ainda não havia sido contada, um verdadeiro exercício de arqueologia para presentificar a memória do CEM, da dança no CEM e do Grupo EmCenaCEM: o chão onde tocam os meus pés. Para dizeres sobre o CEM, respaldei a investigação no Projeto Político Pedagógico/PPP do CEM, em narrativas de antigos profissionais da escola/história oral, em documentos de meu arquivo pessoal, monografia e legislações municipais da PJF. Já os dizeres sobre os projetos de dança da SE/PJF, fundamentei em histórias orais de professoras pioneiras desse projeto,

artigos, monografia, dissertação, tese, editais de contratação temporária da SE/PJF, na Proposta Curricular da PJF e no Programa de Arte na Rede.

A busca da compreensão dos diferentes corpos dançantes que compõem o cenário do CEM, desses muitos modos de ser no mundo, dos limites que os constituem, me conduziram a um movimento de reflexões sobre: que corpos são esses? No segundo capítulo, que foi respaldado em referencial bibliográfico de livros, capítulos de livros, artigos, referências de internet e relatos da sala de aula, procurei organizar o material para responder alguns desdobramentos da provocação argumentativa de Paulo Freire sobre as situações-limites. Quais os discursos e práticas históricas, culturais, sociais, ideológicas se organizam na feitura desses corpos que habitam os espaços escolares? Que marcas eles carregam? Quais são as situações-limites desses corpos escolares? Organizei quatro figuras teóricas para apresentar um recorte histórico dessas situações-limites que ainda persistem na contemporaneidade, em forma de problemas concretos: o corpo dual, o corpo negado de ser, o corpo dócil e o corpo cansado – que não aguenta mais. Esse trajeto histórico sustentado por autores como Platão (s/a), Descartes (1979), Gallo (2006), Lobo (2015), Ana Freire (2001), Foucault (2008), Lapoujade (2002) e Han (2017) tem a sua culminância em uma denúncia feita por Paulo Freire que é a anestesia histórica. Para ele, essa anestesia histórica atravessa gerações e inibe o conhecimento das possibilidades de serem superadas, deixando os homens acrílicos, ingênuos e cansados existencialmente diante do mundo.

O terceiro capítulo circunscreve o corpo na obra de Paulo Freire, este homem que leu o mundo e escreveu suas obras com o corpo inteiro, como cita sua segunda esposa, Ana Maria Freire (2015). Para investigar a relação do corpo na obra de Paulo Freire mapeei seus textos, cartas e livros – solos e dialógicos –, além de artigos e tese de pesquisadores interessados em revelar o corpo e(m) Paulo Freire. Apesar de o educador/pensador não ter desenvolvido escritos específicos sobre o tema do corpo descobri que, ao longo dos anos, ele afirmou a dimensão corporal da existência e explorou o uso do termo corpo consciente, expressando essa noção a partir de diferentes perspectivas. Quer pelas suas experiências pessoais de presença no/com o mundo, quer por suas buscas epistemológicas na construção de uma educação e práticas libertadoras, o corpo foi evocado em suas obras em uma teia onde educação e filosofia compõem,

juntamente, o desenho de sua afirmação discreta sobre a força da existência corporal. Apresentei inicialmente a relação do corpo com o ato do estudo, com a cultura, com o currículo oficial e o entendimento de sua visão sobre o tema da corporeidade, relacionando-a à filosofia de Merleau-Ponty (2011/2013), pois a influência desse pensador foi fundamental para a concepção de corpo de Paulo Freire. Em seguida o texto procura responder outras questões prementes em sua obra: o que é um corpo consciente? Qual, ou quais perspectivas filosóficas sustentam sua concepção de corpo consciente? Para responder essas questões, mapeei treze livros em que ele fez referência a esta categoria e pude desvendar a síntese inovadora que ele cria a partir de correntes filosóficas distintas como fenomenologia, existencialismo, dialética e materialismo histórico. Por fim, procurei refletir sobre a relação entre as categorias de corpo consciente, situações-limites, atos-limites e o inédito viável, e conectar a tese em que ele organiza essas quatro categorias com a sua proposta de uma educação libertadora.

Após apresentar, nos capítulos anteriores, as categorias de corpo consciente e situações-limites de Paulo Freire, neste quarto capítulo somos provocados a pensar as duas categorias que demonstram os corpos como potências criadoras, esses corpos que são grávidos de novos e poéticos mundos: os atos-limites e o inédito viável. A intenção é discutir como a Dança, enquanto componente curricular, pode se constituir como ato-limite que faz romper com as situações-limites dos corpos e possibilita o alcance do inédito viável destes, ou, de suas dimensões que ainda não foram reveladas. Se a Dança, hoje, é considerada como um componente curricular em algumas escolas de nosso país, é porque ela percorreu uma longa jornada de lutas para ser reconhecida como área de conhecimento no ensino público. Para conhecer esse trajeto que ela percorreu, traço inicialmente um panorama dessa história, apresentando as principais legislações que a legitimaram e um pequeno recorte da história da dança na UFBA, essa pioneira na formação de Ensino Superior da Dança, da Graduação à Pós-Graduação.

Um próximo passo desse capítulo quatro é um levantamento, na obra de Paulo Freire, sobre o que ele falou da dança em seus escritos, quais foram as suas contribuições para a jornada da Dança no ensino público do Brasil e o que dizem algumas pesquisas de Pós-Graduação em Dança que usam a

epistemologia e problematização da educação de Paulo Freire como suporte teórico para as reflexões de suas dissertações. Neste tópico analisaremos ainda as implicações de Paulo Freire na construção da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1984/2011), essa imprescindível sistematização do ensino da Arte nas escolas, que é pilar das práticas artísticas/pedagógicas das/dos arte educadores em dança.

No terceiro tópico deste último capítulo, inspirada em uma educação dançante que pensa mais o sentir (contextualiza os seus elementos técnicos e teóricos, conhece, discute, critica), que sente mais o pensar (experimenta, acessa, vê, aprecia, se sensibiliza com os estudos de obras artísticas de várias linguagens e épocas) e que dança mais a vida (movimenta o que se aprende, improvisa, cria, faz e acontece), apresentarei um recorte sobre que danças(?) seriam as mais bem indicadas para a escola. Junto a importantes pesquisadoras da dança e suas contribuições práticas/teóricas de uma dança que pode e deve acontecer nos espaços escolares, eu proponho interlocuções que norteiam essa discussão. Cito Marques (1999/2003), Rengel (2006) e Scialom (2017), que apresentam o sistema de Laban (1978), o método somático em dança de Klauss Vianna através de Miller (2012) e a dança contemporânea através de Louppe (2012).

Ao concluir que o corpo está no centro das danças, assim como as danças estão no centro do corpo, no estudo do quarto tópico do capítulo quatro, tratarei de recolocar a questão dos corpos possíveis, de seus inéditos viáveis. Como ponto que marca o fim da pesquisa, mas a abertura que se faz para retornar a questão deste projeto, proponho analisar a perspectiva artística e filosófica da visibilidade do inédito viável do corpo com Santos (2019), Rocha (2012) e Calfa (2019). O devir corpo poético que a dança dá a ver, seria ele um inédito viável? Através de esboços de algumas experiências dos diversos corpos dançantes do CEM, eu apresento algumas construções poéticas destas diferentes existências em estado de dança.

## 1. ONDE OS PÉS TOCAM ou Lugares, saberes e sujeitos da dança

*Sabendo que posso saber social e historicamente sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo.*

*A história é tão vir a ser quanto nós, seres históricos (...), e o conhecimento que produzimos.<sup>4</sup>*

PAULO FREIRE

Saber o lugar de onde falamos é fundamental para refletirmos sobre as questões que nos colocamos. Assumir eticamente “a posição de onde olho o mundo para então intervir nele”, ou seja, falar de um lugar onde me encontro, como explica a jornalista Rosane Borges<sup>5</sup>, é, portanto, reconhecer e dizer das estruturas que organizam este lugar, sua história e seu contexto, seu percurso e sua atualidade. Neste sentido, falar da dança no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho/CEM e da perspectiva da dança na Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora-SE/PJF, é produzir um conhecimento atual de seu estar sendo, como demonstra Paulo Freire. Situá-la historicamente, neste sentido, é apresentar os lugares, os saberes e os sujeitos que a organizam.

Partindo da cena da dança no CEM<sup>6</sup>, e alinhada a este pensamento freiriano do permanente estar sendo da história dos sujeitos e das coisas, desenharei nesse capítulo contornos sobre onde, o quê e que corpos dançantes fundamentam este estudo, hoje. O CEM é um espaço educacional municipal, vinculado à SE/PJF e foi neste lugar singular que surgiram as inquietações deste presente estudo, o que justifica o exercício de territorialidade dessa escola, do qual fazem parte os saberes da dança e os corpos dançantes que aqui serão apresentados.

Dos vinte e três anos de experiência e práticas de artista-docente-pesquisadora em Dança, corpo e movimento, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, dezoito anos são dedicados às aulas de Dança em curso

---

<sup>4</sup> À *sombra desta mangueira*, 2019, p. 29-30.

<sup>5</sup>Entrevista concedida à Matheus Moreira e Tatiana Dias. Nexo Jornal, 2017. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>

<sup>6</sup> Situado na Travessa Dr. Prisco Viana, 55 - Centro, Juiz de Fora - MG, 36010-330. Tel.: 3690-7637.

extracurriculares e como componente curricular de Artes no CEM. Desses dezoito anos, quinze foram destinados à criação, organização e direção coreográfica e artística do Grupo de dança contemporânea EmCenaCEM.

Como, “nada engendrado por nós, mulheres e homens, por nós vivido, pensado e explicitado por nós se dá fora do tempo, fora da história” (FREIRE, 2019, p. 30), o objeto desta dissertação, dessa escrita em primeira pessoa, nasce de onde os meus pés tocam: das bases de minhas experiências de docência na escola pública, dos anos como arte educadora/pesquisadora em Dança, das relações com os múltiplos corpos dançantes e da pertença aos Projetos de Dança da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Para conhecer a gênese deste estudo, o chão desses pés, a organização deste capítulo conta com registros como o PPP da escola, legislações, histórias orais e outros registros de dança no CEM, e com registros bibliográficos, documental e historiográfico, da dança nas escolas na cidade de Juiz de Fora. Partindo, portanto, na direção do micro ao macro, da intenção de conhecer o contexto da relação da dança no CEM até conhecer a história e as políticas públicas da dança na SE/PJF, traçarei inicialmente um breve histórico sobre o lugar – este espaço de educação, o CEM –, para em seguida desvelar os saberes – quando, como e o que é a Dança do CEM –, os sujeitos – quem são os corpos dançantes que ali estão – e que saberes/fazeres/história compõem a poética do Grupo EmCenaCEM. Por fim, desembocarei, com os leitores, no panorama da Dança nas escolas municipais de Juiz de Fora, dando a ver um pouco da história, das políticas públicas e dos saberes que nutrem os fazeres artísticos e pedagógicos das/dos arte educadoras/res desta linguagem.

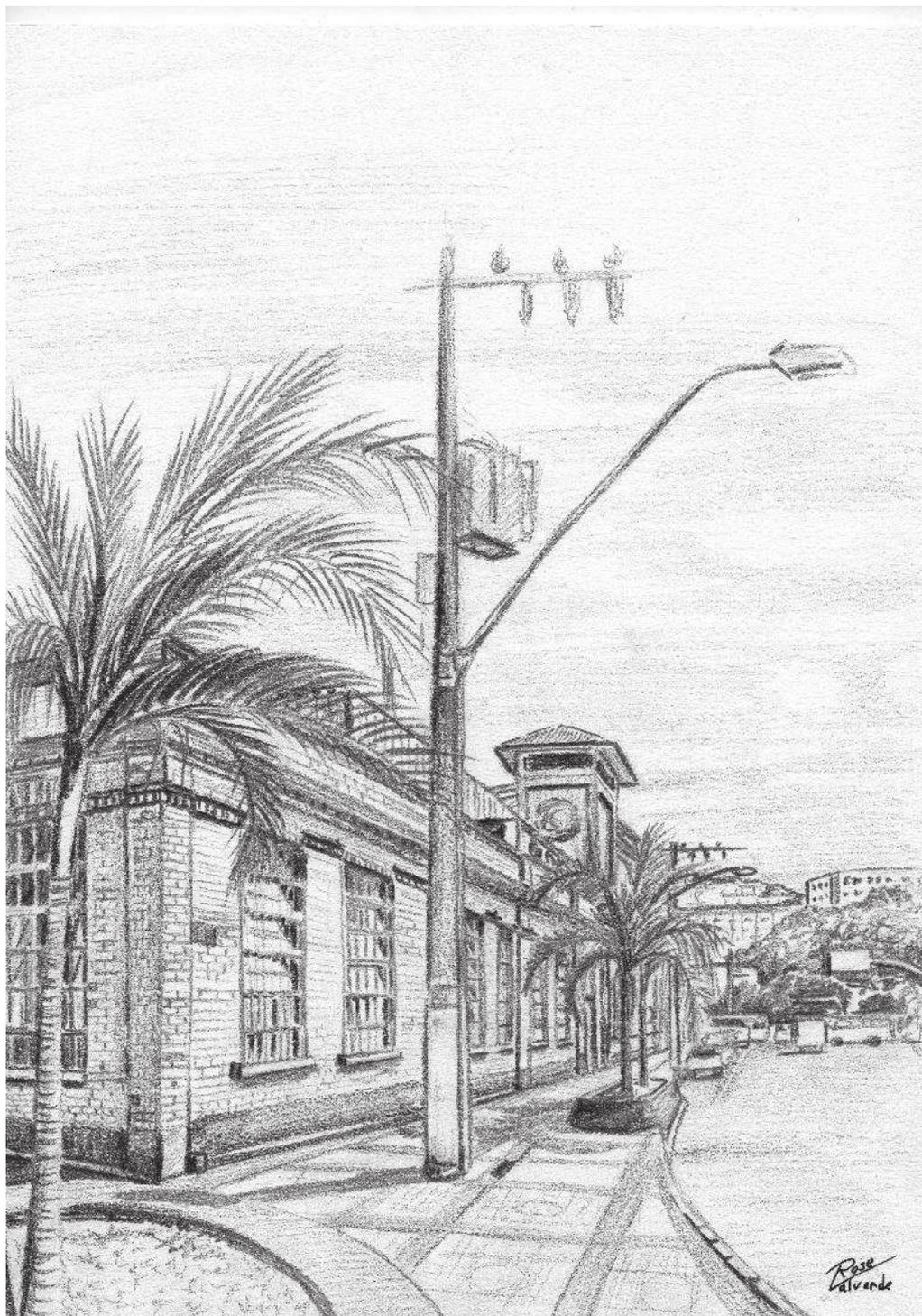
### **1.1. A dança no CEM, o lugar e a história**

**O lugar.** Localizado na região central de Juiz de Fora, em um prédio histórico que outrora fora construído para sediar a Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas<sup>7</sup>, o CEM constitui-se como um espaço físico que continua

---

<sup>7</sup>Fundada em maio de 1888 por Bernardo Mascarenhas (empreendedor responsável pela fundação têxtil, a Companhia Mineira de Eletricidade e a Usina Hidrelétrica de Marmelos), a fábrica encerrou suas atividades em janeiro de 1984 e ficou fechada até que a Prefeitura de Juiz de Fora assumiu sua gestão, instalando ali, com o passar dos anos, o Mercado Municipal, um Centro Cultural, a Biblioteca Municipal e o CEM. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia\\_T%C3%AAxtil\\_Bernardo\\_Mascarenhas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_T%C3%AAxtil_Bernardo_Mascarenhas).

produzindo história e cultura nessa cidade. Criado através da Lei 7.851 de 27 de dezembro de 1990, o objetivo inicial do CEM<sup>8</sup> era o de atender meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, proporcionando-lhes alternativas pré-profissionalizantes e reforço escolar.



---

<sup>8</sup> Inicialmente seu nome era Centro de Educação do Menor Dr. Geraldo Moutinho Assumpção Moreira. O termo “menor”, nessa época, era designado para referenciar as/os adolescentes que cometiam atos infratores na sociedade. Esse foi o perfil do primeiro grupo de pessoas que foram atendidas no CEM.

No cerne de sua concepção existia o desejo de acolher esses adolescentes e possibilitar-lhes novas alternativas de vida, apresentando-lhes caminhos educativos, culturais, afetivos, pré-profissionalizantes e de socialização. Com o passar dos anos, as aulas de reforço se transformaram em cursos de nível de suplência, as oficinas foram reestruturadas e ampliadas a fim de se tornarem profissionalizantes e capazes de preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e a oferta de atividades lúdicas, socioeducativas e esportivas foi ampliada.

A partir da Lei Municipal 8.971 de 09 de dezembro de 1996 a instituição passou a se chamar Centro de Educação de Adultos Dr. Geraldo Moutinho, oficializando o ensino fundamental através dos cursos de suplência e reforçando seu atendimento às camadas menos favorecidas de Juiz de Fora.

Art. 3.º - Competirá ao CEAGEM:

- I - Acompanhar os estudos dos alunos na faixa etária de 12 a 18 anos, matriculados em escolas regulares;
- II - Manter o ensino fundamental através de cursos regulares de suplência, para atender os menores carentes que não tiveram oportunidade de estudar na época oportuna;
- III - Manter cursos de qualificação profissional para jovens e adultos carentes;
- IV - Capacitar, profissionalmente, os menores carentes, integrando-os no mercado de trabalho do Município;
- V - Desenvolver trabalho de assistência social junto às famílias dos menores assistidos pelo CEAGEM.

Em outubro de 2001 uma nova legislação municipal, decreto Lei nº 10.075, Art. 3º, muda novamente o nome da instituição, ela passa a se denominar Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho e a ser identificada pela sigla 'CEM', a qual persiste até os dias atuais. Essa alteração de nomenclatura fez parte da reforma administrativa implantada pela "Prefeitura de Juiz de Fora em 2000/2001, no qual o CEM passou a ser vinculado à Gerência de Promoção da Cidadania, ficando vinculado ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SE/PJF." (PPP/CEM, 2021, p.5) Essa nova gestão intensificou o propósito pedagógico da escola e maior atenção à modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA, além de dar continuidade aos projetos artísticos e profissionalizantes que já existiam nesse espaço.

Até o ano de 2007 os cursos profissionalizantes como Serigrafia, Gráfica, Manicure, Cabelereiro, Corte e Costura faziam parte dos projetos de formação profissional do CEM, cujos objetivos eram o ensino de habilidades técnicas e a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho. Aos poucos esse viés de formação profissionalizante foi sendo revisto no Projeto Político Pedagógico/PPP do CEM. Neste mesmo ano, outra grande mudança afetaria toda a sua história dali para a frente: a causa da inclusão. O CEM abre suas portas para atender um grupo de pessoas com deficiência, egressos da Instituição Estadual Maria das Dores, que tiveram suas atividades interrompidas definitivamente. A chegada destes outros modos de existência mobiliza toda a estrutura da escola – administrativa, pedagógica e pessoal – para uma adaptação de seus processos educativos e de acessibilidade. O CEM amplia suas perspectivas de um olhar e de um fazer comprometidos com os corpos que passaram a habitar o cotidiano da escola.

Com o passar dos anos, a notícia de uma escola que atendia à diversidade dos corpos e que se organizava em torno de um atendimento inclusivo, com acolhimento a tod@s<sup>9</sup> as diferenças, se espalhou pela cidade. A multiplicidade dos corpos com deficiências, nas suas mais variadas formas de manifestação estavam ali, exercitando suas cidadanias nas aulas da EJA e nas tantas outras atividades artísticas, culturais e esportivas oferecidas pela escola. Importante ressaltar que as características de acessibilidade<sup>10</sup> no CEM foram, e ainda estão sendo organizadas ao longo desses anos e que, os aspectos que dizem sobre as relações interpessoais – atitude, comunicação, metodologias, estéticas – foram, certamente, o grande mote que iluminou o movimento de inclusão e procura desses corpos por este espaço de educação.

A comunidade surda também passou a reconhecer no CEM um espaço educacional que atendia suas demandas e, aos poucos, o número de inscritos surdos e de pessoas com deficiência auditiva foi se ampliando tanto na EJA, como nas oficinas artísticas e culturais. Para o acompanhamento desses

---

<sup>9</sup> Essa forma de escrita é utilizada por diversas pessoas, pesquisadores e plataformas que discutem o tema da inclusão e acessibilidade.

<sup>10</sup> São 7 tipos de acessibilidade: atitudinal (relações humanas); arquitetônica (espaços físicos); comunicacional (formas de comunicação); instrumental (utensílios, equipamentos); metodológica (métodos); programática (políticas públicas, legislação), levantadas por Sassaki (2009). E acessibilidade estética que, segundo Kastrup (2018), consiste em experimentar/apreciar a arte por outros sentidos que não só a visão, que é o sentido predominante na nossa sociedade.

educandos o CEM conta com profissionais intérpretes de LIBRAS, um profissional por cada turma da EJA ou oficina que tenha a presença de uma ou mais pessoas surdas, como regula a legislação municipal 10.732/2004. Uma outra ação efetiva da escola foi a de abrir a oficina de LIBRAS para todas as cidadãs e cidadãos de Juiz de Fora, possibilitando, com isso, que os próprios profissionais da educação da escola pudessem ter acesso a este vocabulário particular. A/o profissional que ministra as aulas de LIBRAS é surda/o e tem o acompanhamento de uma intérprete para auxiliar a comunicação com os participantes ouvintes.

“A partir do ano de 2010 o CEM teve seu currículo revisto, a ampliação do número de atendimentos nos três turnos e maior investimento nas atividades educativas desenvolvidas na EJA.” (PPP/CEM, 2021, p.6) Onze anos depois, em 2021 o CEM é reconhecido como um centro de referência tanto da EJA quanto de cursos extracurriculares gratuitos na cidade de Juiz de Fora. Atualmente a escola oferece a EJA (nos três turnos), ensino regular, turmas multisseriadas, Projeto de Aceleração de Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado (AEE) como modalidades e projetos do ensino fundamental. Além desse atendimento educacional realizado no prédio que abriga a escola, o CEM oferece aulas da EJA em outros polos da cidade, os chamados “braços” da EJA/CEM.<sup>11</sup> Como cursos extracurriculares, oferece atividades artísticas (Capoeira, Dança, Desenho Artístico, Música – Violão e Coral, Teatro), Artesanato, cursos de Línguas (LIBRAS, Espanhol e Inglês), Esportes, Informática e Costura.

Como a grande maioria das/dos estudantes do CEM chegam com seus corpos molhados de histórias pessoais e coletivas, eles trazem juntamente suas aspirações e expectativas em relação às aprendizagens. Para além do saber letrado, muitos estudantes desejam o acesso a bens culturais, buscam se socializar, serem vistos e terem mais voz na sociedade. Outros tantos, como é o caso de depoimentos<sup>12</sup> de estudantes da EJA, desejam:

---

<sup>11</sup> Como proposta de escolarização, no bairro Olavo Costa (quatro turmas dos anos iniciais e uma turma dos anos finais) e no bairro Vila Ideal (uma turma dos anos iniciais). Como projeto, cujo objetivo é o de despertar o interesse pela escolarização, um reencontro com o ensino formal, o CEM atende ainda no Centro Pop (atendimento à população de rua), no JF contra as Drogas (bairro Ipiranga) e no bairro Dom Bosco (em uma sala cedida pela Igreja do bairro), sendo uma turma em cada um desses projetos.

<sup>12</sup> Respostas das educandas e educandos da EJA/Noturno fase VIII, para a provocação que lhes fiz em uma das aulas no ano de 2017: “Estudar para...”

*Ter um futuro melhor... Ocupar o tempo. Melhorar a qualidade de vida. Ter uma profissão melhor. Alcançar os objetivos de vida. Ter reconhecimento na sociedade. Ampliar o vocabulário. Ampliar o diálogo. Aumentar os conhecimentos... geral e cultural. Sonhar grande! Não se envolver com o crime. Ter uma melhor ocupação com menor esforço físico. Para ser uma pessoa melhor! Por influência/insistência dos familiares. Aumentar o conhecimento na área específica que já trabalho. Fazer um curso superior. Para ser alguém com uma estrutura de vida melhor.*

Todos esses desejos, de certa maneira, desembocam no interesse de avançar em suas aprendizagens para ampliar a visibilidade e participação ativa na sociedade. A grande maioria desses estudantes não tiveram acesso ao ensino formal durante suas infâncias, assim como não usufruíram de outras políticas públicas sociais/culturais, e sofrem constantes discriminações e preconceitos devido às situações históricas e concretas de suas vidas. Neste sentido, o CEM se compromete com uma missão político pedagógica “pautada em uma proposta humanizada, participativa e democrática”, cujo objetivo principal é proporcionar

o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao efetivo desenvolvimento da cidadania para que o indivíduo adquira plenas condições de transformação no seu ambiente e em sociedade e conseqüentemente possa usufruir da melhoria da sua qualidade de vida e conquistar novos horizontes. (PPP/CEM, 2021, p. 4)

A compreensão das particularidades das/dos estudantes do CEM – econômicas, étnicas, geracionais e outras – faz com que a escola procure alinhar suas ações político pedagógicas a princípios de práticas freiriananas, onde o contexto histórico, cultural e social dos educandos e educandas são o ponto de partida para a construção dos saberes escolares. Paulo Freire (1996, p.47) destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Isto implica em um grupo de profissionais que se mobilizem e tomem posição na construção de uma educação formal que não reproduza as formas de uma educação bancária.

Educadoras/educadores que estejam interessados em superar a contradição educador/a-educando/a, que afirmem o diálogo e que estejam abertos para a permanente arte de aprender enquanto ensinam. Com isso não estamos afirmando que todas e todos os profissionais trabalhem dessa maneira, mas que as propostas norteadoras do CEM partem desses princípios.

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores (...) (FREIRE, 2001, p.16)

O *saber de experiência feito*<sup>13</sup>, ou seja, o saber das experiências de vida das educandas e educandos, são temas vivos que atravessam os dias escolares do CEM: as conquistas e as dificuldades que a grande maioria enfrenta – por fazerem parte das camadas mais populares e menos favorecidas da cidade –, seus medos, suas lutas e resistências, suas memórias afetivas – alegrias e tristezas –, as injustiças que sofrem, suas relações em casa e no trabalho, suas religiosidades, seus labores, seus gostos e suas culturas, suas habilidades, suas singularidades, suas coletividades. Pois como bem expressa Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), não é possível fazer/acreditar/aceitar uma educação que zere os saberes do educando e que parta somente do conhecimento sistemático da(o) educador(a).

**A história da Dança no CEM.** Oliveira (2020) relata que uma característica peculiar do CEM, e que o diferencia entre as instituições educacionais, é que desde sua criação a escola esteve atenta à experiência artística na base dos saberes necessários à formação humana. Logo no seu primeiro ano de existência, em 1990, atividades como Desenho, Teatro e Capoeira foram oferecidas aos adolescentes com o caráter de oficinas. De

---

<sup>13</sup> Essa expressão é usada por Paulo Freire em várias de suas obras e ela problematiza o desprezo de alguns pensadores sobre os saberes populares em detrimento dos saberes científicos e/ou acadêmicos. O “saber da experiência feito” propõe uma reflexão acerca de que os processos educativos devem partir do conhecimento das experiências sociais e culturais dos sujeitos envolvidos, o que não significa que tenha que se ficar neles ou promover rupturas, mas superações, diálogos e avanços.

acordo com alguns profissionais<sup>14</sup> que trabalharam na década de 90 no CEM, a dança, durante este período, não era oferecida como uma oficina específica nos projetos artísticos da escola, mas era um conteúdo desenvolvido pelos profissionais de Educação Física, nas oficinas de Esportes e nas aulas de EJA – a partir do ano de 1996.

A Dança como linguagem pedagógica e artística no CEM, e independente das aulas/oficinas de Educação Física, tem seu primeiro registro oficial com a modalidade de Dança de Salão. Após a reforma administrativa da PJF em 2001, o professor de Artes Frederico Crochet<sup>15</sup> é contratado para lecionar o componente curricular Artes nas turmas de EJA. Ele cria três novos projetos: o Projeto Noite de Talentos para estudantes da EJA noturno, o Grupo Cem% Teatro e o Projeto Dança de Salão, estes últimos abertos para a comunidade. Segundo Crochet (2004), o Projeto Dança de Salão foi o primeiro dos três projetos a ser incorporado em sua carga horária, uma vez que foi a proposta de oficina que teve o maior número de procura. Foram criadas duas turmas, uma no turno da manhã, composta por adolescentes, e outra no turno da noite, para adultos e idosos.

As aulas de dança de salão foram muito importantes nesse processo de amadurecimento cultural. No começo, os alunos se sentiam mais envergonhados, mas foram justamente os idosos os primeiros a se soltar incentivando os demais. (CROCHET, 2004, p. 24-25)

Em 2003 o CEM inaugura o Projeto Sócio-artístico-cultural EMCENACEM<sup>16</sup> com objetivo de atender adolescentes no contraturno de suas escolas. Eram oferecidas atividades de Dança, Teatro, Circo, Artes Visuais, acompanhamento de uma equipe de Psicologia e outra equipe estagiários de áreas afins com o projeto. No ano de 2004 fui convidada para fazer parte deste

---

<sup>14</sup> A atual vice-diretora Valéria Feitosa Cypriano, o professor de Informática Wellerson de Araújo (ambos ainda pertencentes ao quadro de profissionais do CEM) e o professor de Capoeira Jóvirson Milagres (professor efetivo da rede municipal de Juiz de Fora e docente do CEM naquele período).

<sup>15</sup> Frederico Marcelo Crochet, tem formação superior em Artes e formação complementar em Dança. Trabalhou na EJA e também no Projeto EMCENACEM (2004/2006) Atualmente é professor do quadro efetivo do componente curricular/ Artes no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

<sup>16</sup> Idealizado e implementado por Edna Christine Silva, em 2003, o objetivo do projeto era de proporcionar aos jovens a oportunidade de desenvolver a criatividade, sensibilidade, autoconfiança e autoestima através de linguagens artísticas diversas e integradas, buscando criar situações que favoreciam o protagonismo juvenil.

projeto e iniciei minha trajetória como educadora/artista/pesquisadora em Dança no CEM, no qual permaneço até os dias atuais.

Em 2006 uma nova equipe diretiva é indicada<sup>17</sup> ao CEM e, no final do primeiro semestre deste mesmo ano, essa direção decide que o Projeto EMCENACEM não poderia continuar. O encerramento deste projeto, num primeiro momento, deu-se como uma situação-limite na qual eu via um belo trabalho artístico, cultural e social se desfazendo na minha frente. Mas, foi justamente diante desta situação-limite, na iminência de um fim, que eu me dei conta da luta pela continuidade das ações afirmativas que esse projeto havia conquistado e me mobilizei em um ato de resistência e criação de um novo modelo de projeto, um inédito viável. Organizei e apresentei à direção, a proposta de um Grupo de Dança que pudesse absorver os remanescentes do Projeto EMCENACEM, daqueles corpos que haviam se destacado nas aulas dançantes. A denúncia de que o fim daquele projeto traria consequências na vida daqueles mais ou menos quarenta adolescentes, foi um apontamento importante a favor da proposta que anunciava a continuidade de ações com um grupo de treze jovens daquele Projeto. Nasce assim, em 2006, o Grupo de Dança Contemporânea EmCenaCEM<sup>18</sup>.

No ano seguinte, a equipe pedagógica do CEM propõe que as linguagens artísticas de Dança e Teatro fossem inseridas nos três turnos da EJA como componentes curriculares. A partir de então e até os dias atuais, o CEM destaca-se por desenvolver a Dança como componente curricular da EJA. A Dança no CEM é, portanto, um instrumento pedagógico artístico valioso e que se destaca pelo amplo alcance nas diferentes frentes de atendimentos da escola: na modalidade da EJA, nos cursos extracurriculares e no movimento artístico do Grupo EmCenaCEM – que representa a escola em diversas atividades culturais para além dos muros da escola.

## **1.2. Que saberes?**

Os elementos que apresento, neste tópico, dizem de um saber da dança

---

<sup>17</sup> Somente no ano de 2017 o CEM passa a ter eleições internas para direção, o que ocasionou, ao longo desses anos, uma certa instabilidade das propostas político pedagógicas da escola.

<sup>18</sup> (Cf.) Subcapítulo 1.4 dessa dissertação.

que venho construindo ao longo desses anos como arte educadora e pesquisadora em Dança, dos quais, em sua grande maioria, foram se constituindo no espaço escola CEM. São saberes e fazeres que se erguem sobre uma perspectiva educativa e artística da Arte, no qual a dimensão estética da dança acontece em concomitância às suas dimensões política e ética. Isto porque compreendo que o sensível e criativo do corpo que dança não se separa das relações sociais, históricas e culturais que ele tem. O onde estou, de onde venho, com quem e como me relaciono estão completamente imbricados nos processos de como eu sinto e me expresso no mundo e na dança.

Em uma perspectiva freiriana, a dimensão estética tem a ver com a forma sensível de estar no mundo e implica o envolvimento do corpo inteiro com a realidade, uma presença humanizante em todos os lugares em que ela se dá. Esta dimensão, para Paulo Freire, deve ser entendida como lugar de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente, de ações de valoração, intervenção, decisão e rompimento de tudo o que não favorece a humanização. (REDIN, 2010)

Neste fazer/pensar dança do CEM, procuro organizar uma práxis na qual o corpo sensível e criativo (aspectos estéticos) é também aquele que é capaz de reconhecer a diferença, o outro, assumir as suas escolhas (aspectos éticos) e conviver com o outro, além de problematizar as suas próprias ações e relações com o mundo (aspectos políticos). Neste sentido, proponho a dança como instrumento de formação artística e pessoal, no qual, pela consciência do movimento e pelas estratégias de sensibilização, o corpo dançante é convidado a um conhecimento de si, a perceber-se enquanto corpo criação em relação com o mundo, ativo e crítico na/da sociedade.

Dois princípios capitais balizam meu fazer artístico pedagógico da dança neste espaço escolar: o primeiro é o enriquecimento cultural e social das educandas e educandos, através da experiência do eu-corpo em novas formas de expressão e comunicação. Desta maneira, a primeira orientação é: como possibilitar a descoberta do corpo enquanto linguagem, o estar sendo corpo na e com a vida? O segundo princípio, que é um desdobramento do primeiro, é o desejo de ampliar a visão de mundo dos educandos a partir das experiências e criações dos corpos dançantes, ou seja, como e quais elementos e modos da dança possibilitam que esses corpos sejam produtores e espectadores de artes

e de vida? Ou ainda, como dar a ver o potencial de criação inerente a cada modo único de ser na vida, pela dança? Para Laban (1990) quando criamos e nos expressamos por meio da dança, estamos aprendendo a relacionar o mundo de nossos sentidos com o mundo exterior, indo além da pura tecnicidade da dança, seus ritmos e formas.

Os referenciais teóricos e metodológicos utilizados para o planejamento do ensino da Dança no CEM, enquanto componente curricular da EJA e/ou no planejamento das oficinas e do Grupo EmCenaCEM, são estruturados a partir das propostas e autores da dança e da educação, a saber: Rudolf Laban, Klaus e Angel Vianna, Isabel Marques, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa<sup>19</sup>, entre outros. Outro material que é substancial e fonte condutora das minhas propostas metodológicas, é a Proposta Curricular de Artes da SE/PJF (2012)<sup>20</sup>. Deste documento destaco os critérios de seleção das proposições, a partir da relevância social e cultural dos referenciais artísticos pedagógicos:

- que possibilitem que os quatro eixos da aprendizagem – o fazer, o apreciar, o conhecer e o criticar – possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento;
- que favoreçam a compreensão da arte como conhecimento e cultura, como expressão e comunicação;
- que provoquem os/as alunos/as como produtores/as e apreciadores/as;
- que apresentem a diversidade das formas de arte e concepções estéticas locais, nacionais, internacionais, de artistas mulheres e homens, do passado e do presente;
- que enfoquem a multiculturalidade (valorização de várias culturas, etnias, diversidade brasileira);
- que visem à formação de público e à valorização da apreciação coletiva. (PC/ARTES SE/PJF, 2012, p. 11-12)

A partir dos referenciais de autores e propostas citadas, cito três eixos fundantes, ou a coluna vertebral, que sustenta todo o fazer artístico pedagógico da dança em minha práxis enquanto artista/docente/pesquisadora: a escolha de um tema gerador, a inclusão e o diálogo dos saberes de estudo das artes com os saberes culturais dos estudantes.

O tema gerador pode ser entendido como “um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, teoria e prática.” (MARQUES,

---

<sup>19</sup> (Cf.) No capítulo 4 eu apresento a fundamentação dos saberes/práticas desses autores com a dança na escola.

<sup>20</sup> (Cf.) Subcapítulo 1.5.

2003, p. 77). Ele consiste na escolha de um tema que dialogue com questões do universo das artes e/ou do universo social dos corpos dançantes do CEM, mas que seja “capaz de provocar situações de debates, relações, insights e necessidade de informação e conhecimento.” (idem, p. 80) A bailarina e arte educadora Isabel Marques explica que o tema gerador é uma metodologia inspirada na práxis de Paulo Freire, dos seus círculos de cultura, cuja construção do conhecimento estabelece um bom relacionamento entre teoria e prática, pois, “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.” (FREIRE apud MARQUES, ibidem, p. 77)

O segundo eixo, a inclusão, parte da premissa de escutar a diversidade dos corpos presentes nas aulas de dança do CEM e promover um fazer dançante preocupado com a participação de tod@s os corpos nas suas múltiplas formas de existência, nos seus muitos estilos de vida como afirmava o escritor Borges sobre sua cegueira. Afinal, quem determina o que são os limites e as potências do corpo além dele mesmo? “O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (DINIZ, 2007, p.8) Este eixo orienta no sentido de adequação das estratégias que possibilitarão a afirmação da multiplicidade e visibilidade destes corpos dançantes do CEM.

Por fim, o eixo que trata do diálogo do material de estudo, implica na produção de trabalhos artísticos que compreendem tanto os saberes artísticos e estéticos, como os conteúdos de saberes populares trazidos pelas educandas e educandos. Como mediadora dos estudos proponho elementos das danças artísticas (contemporânea, moderna, contato e improvisação), performances e intervenções artísticas, danças tradicionais e populares, educação somática<sup>21</sup>, leitura de obras literárias, das artes visuais, artes cênicas e audiovisuais. Os gostos, os saberes, ritmos musicais e de dança que as/os estudantes trazem de suas vivências particulares, também são experienciados e discutidos nas aulas

---

<sup>21</sup> “A Educação Somática é um campo interdisciplinar, surgido no século XX, que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento. Sob essa denominação reagrupam-se diferentes métodos educacionais de conscientização corporal, dentre os quais se destacam a Técnica Alexander, o Método Feldenkrais, a Antiginástica, a Eutonia, a Ginástica Holística, os Bartenieff Fundamentals, a Ideokinesis, o Body-Mind Centering, a Técnica Klauss Vianna, entre outros, que têm o corpo enquanto experiência como força motriz.” (VIEIRA, 2015, p. 128).

de dança. Normalmente, o funk, o passinho, o rap e as danças urbanas são estilos que sobressaem nas aulas de público adolescente e jovens. O samba, o forró, a ciranda, nas aulas de adultos e idosos. Todas essas modalidades de dança são objetos de estudos que experienciamos a partir de uma contextualização e, muitas vezes são elas que fazem parte do repertório de mostras artísticas que realizamos na escola.

As proposições, que orientam o fazer artístico e pedagógico das minhas aulas de dança na EJA do CEM, são:

- ✓ Percepção Corporal: conhecimento das partes do corpo e do todo – estudos anatômicos; das possibilidades de movimento: cotidiano e artístico; práticas somáticas.
- ✓ Desenvolvimento dos elementos de aplicação da dança (ações simples e combinações de ações) e dos movimentos específicos de diferentes modalidades da dança (artísticas e populares).
- ✓ Estudos da estrutura e da qualidade do movimento a partir da investigação dos fatores de movimento de Laban (espaço, tempo, peso e fluência), possibilitando vivências corporais e o desenvolvimento da expressividade.
- ✓ Escolha e contextualização dos temas geradores.
- ✓ Improvisações e laboratórios de criações: desenvolvimento de atividades individuais e/ou em grupo para improvisações e construções coreográficas a partir de temas pressupostos pela turma, pela professora e/ou pelos projetos desenvolvidos na escola (Projeto de Leitura, Mostras Artísticas, etc.).
- ✓ Atividades de fruição artística: visitas a exposições de artes visuais em espaços culturais da cidade, apreciação de espetáculos cênicos, leituras de diversos gêneros textuais e audiovisuais (poemas, obras literárias, reportagens, filmes, documentários, etc.) A fruição é uma estratégia utilizada tanto para aumentar o conhecimento dos corpos dançantes acerca dos temas geradores como a partir da perspectiva de formação de público.
- ✓ Interdisciplinaridade da dança com as demais disciplinas da EJA e cursos do CEM.

- ✓ Apresentação das montagens coreográficas na própria instituição, em eventos da agenda da SE/PJF e em demais eventos artísticos e culturais da cidade aos quais nos inscrevemos para participar.
- ✓ A avaliação conceitual é uma exigência na modalidade EJA, uma vez que a Dança é um componente curricular e precisa registrar esses resultados no histórico escolar das educandas e educandos. Como estratégia procuro observar a participação e o envolvimento nas atividades de aula e o desenvolvimento da capacidade de contextualizar/ler/criticar/fazer as propostas artísticas educativas.

### **1.3. Corpos dançantes do CEM**

A experiência de licenciar Dança no CEM me oportunizou o encontro com corpos de diferentes idades, etnias, raças, gêneros, desejos, comportamentos, tipos e graus de deficiência, e, conseqüentemente, com as mais distintas subjetividades, seus limites e suas potências corporais. A pluralidade de histórias dos corpos que compõem política e poeticamente este espaço de educação, nos convida para a atenção e escuta dessas singularidades e para reflexões e práticas que não sejam estanques, fechadas, mas abertas, espiraladas, como uma dança entre teorias e práticas, natureza e cultura, essência e existência, virtualidade e atualidade, uma vez que somos corpos em permanente movimento relacional, dialético e dialógico.

Corpos (d)e encontros. Encontros entre gerações e suas especificidades, singularidades e coletividades, estilos de vida e vidas cheias de estilo, saberes populares e saberes epistemológicos, histórias de vida e vidas tecendo histórias, crenças e descrenças, sujeitos que trabalham e aqueles que já trabalharam ou ainda vão trabalhar, corpo docente e corpo discente... essa multiplicidade toda se relacionando no mesmo espaço escola, dialogando as diferenças e as complementaridades, dialetizando os contrários e compondo uma síntese do convívio, trocas (d)e experiências.

Corpos adolescentes, corpos jovens, corpos adultos, corpos idosos, corpos negros, corpos brancos, corpos imigrantes, corpos afrodescendentes, corpos surdos, corpos com deficiências múltiplas, corpos cadeirantes, corpos femininos, corpos masculinos, corpos trans, corpos trabalhadores, corpos desempregados, corpos da casa, corpos da rua, corpos presos, corpos em

regime semiaberto, corpos dependentes, corpos independentes, corpos religiosos, corpos místicos, corpos analfabetos, corpos letrados, corpos leitores, corpos criadores, corpos ressentidos, corpos alegres, corpos sofridos, corpos opressores, corpos alienados, corpos despertos, corpos da luta, corpos duais, corpos negados de ser, corpos silenciados, corpos dóceis, corpos cansados, corpos que não aguentam mais, *corpos molhados da história e da cultura, corpos conscientes, corpos oprimidos, corpos curiosos, corpos interditados, corpos inquietos, corpos frágeis, corpos inclinados, corpos ritmados, corpos cansados, corpos vencidos, corpos enfraquecidos, corpos da resistência, corpos engajados, corpos vivos!*<sup>22</sup>

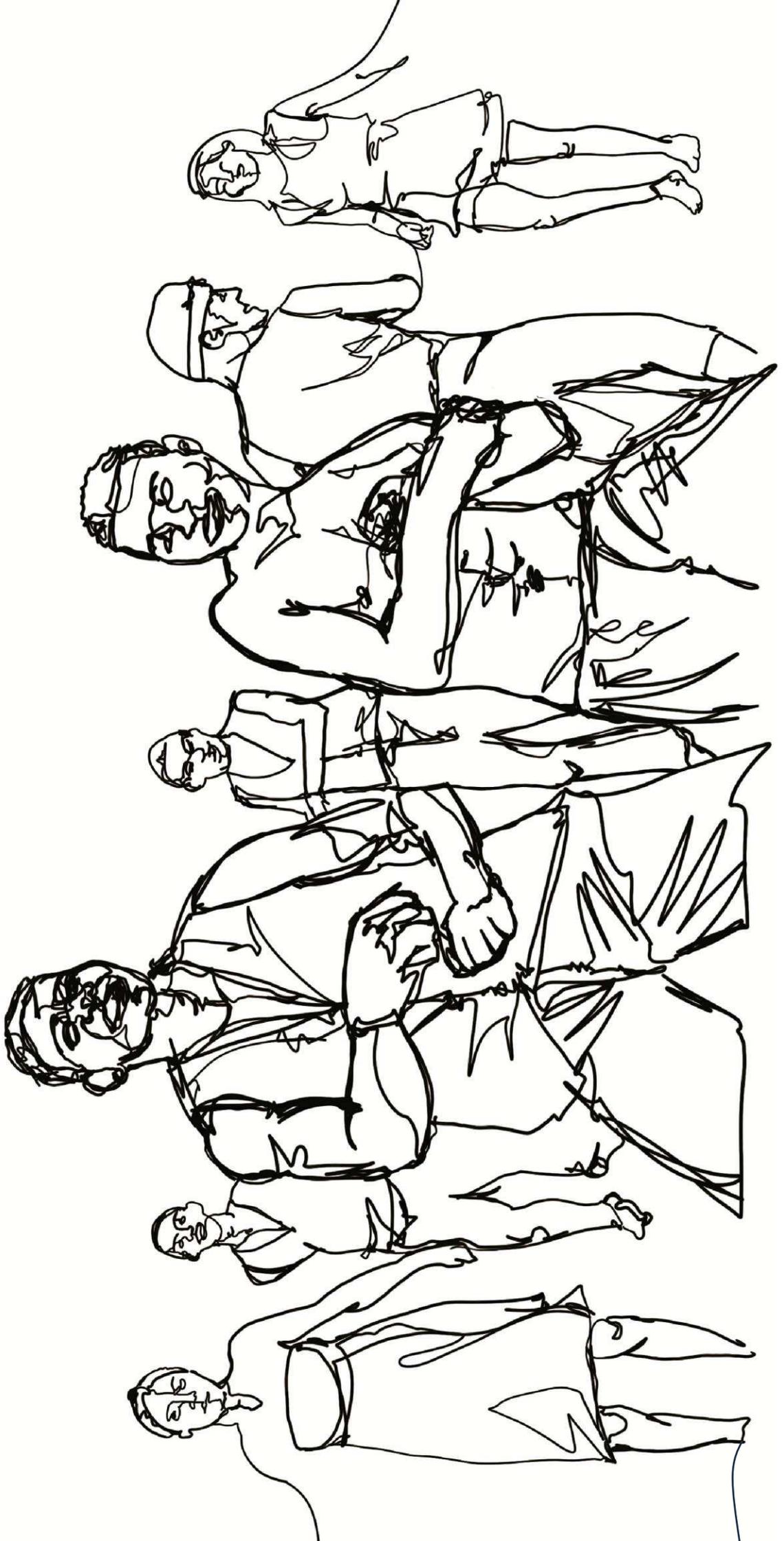
---

<sup>22</sup> (Cf.) Curiosidades Criadoras ou Apêndices. Todos esses corpos em grifo foram retirados do mapeamento que realizei na obra de Paulo Freire.



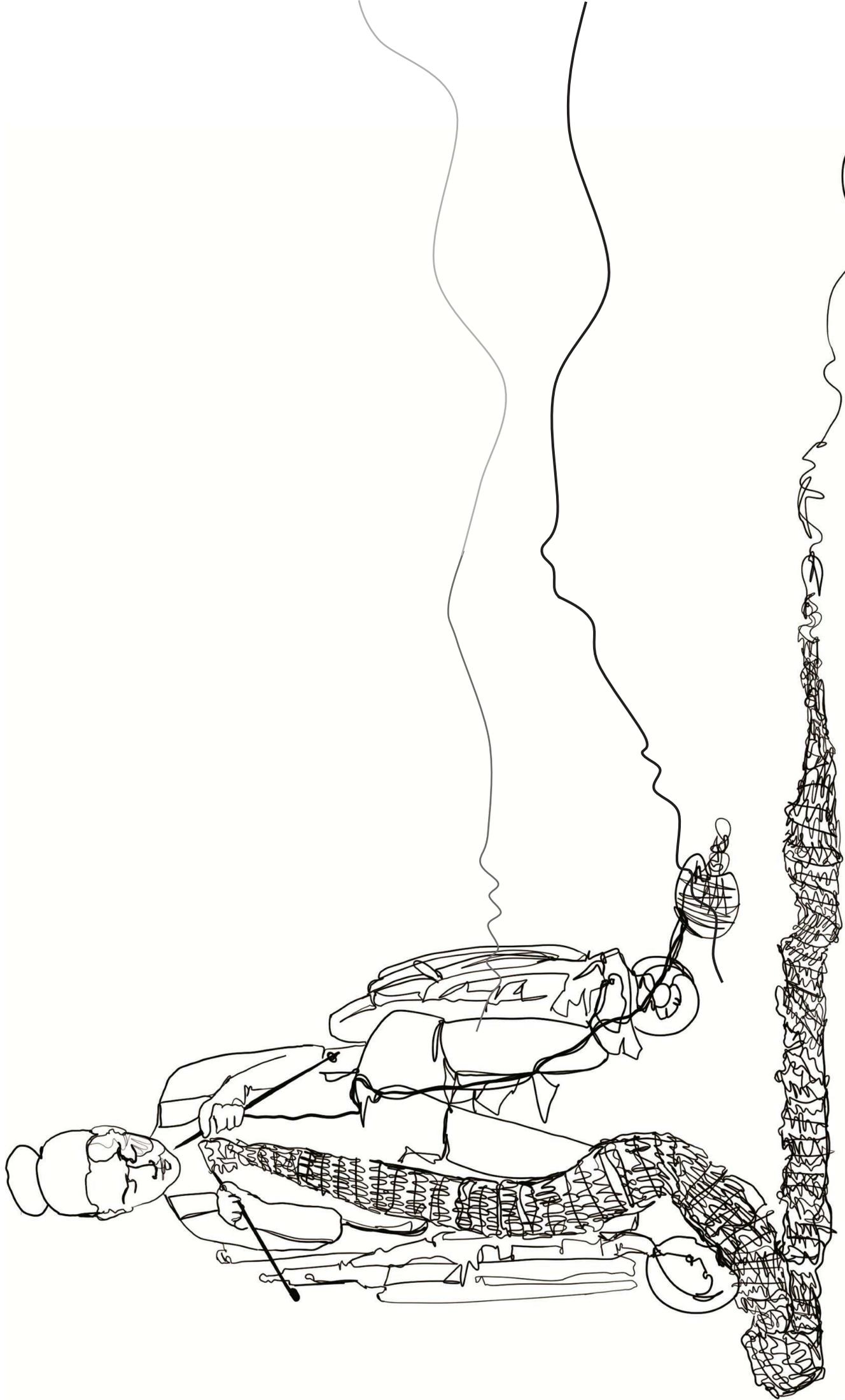
A 2021





Handwritten signature or mark in the top right corner.





#### 1.4. O Grupo EmCenaCEM, sua poética, saberes e história

*Desvios.  
Entre.  
Passagens, sopros.  
Composições, opus.  
Algo sempre brota, brotos.  
Dança, corpos.*

Corpos que... Desejam. Investigam. Experimentam. Improvisam. Encontram. Criam. Se Relacionam. Acreditam que: as artes são acessíveis a tod@s! O EmCenaCEM é um grupo de pesquisa de corpo e dança em diálogo com outras linguagens artísticas como teatro, música, performance, intervenção, literatura, audiovisual, artes visuais. Sua proposta central é dar a ver a potência dos corpos que somos nas suas multiplicidades, através da investigação do corpo/movimento/dança inspirada em diversos estudiosos do campo da dança artística, educativa e filosófica. Visualidades dos corpos e visibilidade dos trabalhos artísticos desenvolvidos no interior de uma escola pública.

Atualmente o Grupo EmCenaCEM apresenta um perfil diverso de participantes entre jovens, adultos e idosos, pessoas com e sem deficiências, procurando representar, de maneira abrangente, o público que transita em nosso espaço/tempo escola. Inclusive, as peculiaridades dos corpos são consideradas como dispositivos geradores de nossos processos e de alguns de nossos trabalhos artísticos.

**Os saberes.** As dinâmicas do Grupo EmCenaCEM acontecem nos formatos de aulas práticas/reflexivas, em um exercício de dançar o pensamento e pensar o dançar. As estratégias e metodologias se orientam a partir dos eixos do ensino de artes na escola, que são: contextualizar/conhecer, ler/fruir, problematizar/criticar e fazer/demonstrar.

A contextualização e o conhecimento/aprofundamento dos temas geradores de cada pesquisa, que resulta em suas obras artísticas, percorrem a leitura e apreciação de diversos gêneros textuais (poesias, literatura, artigos e trechos de livros), fotografias, filmes e músicas que comunicam saberes relacionados aos temas. Esses materiais que servem de referências bibliográficas sobre os temas são propostos tanto pela professora, como pelos corpos dançantes do grupo. A forma de estudo (leitura e apreciação das obras),

na maioria das vezes é realizada de forma coletiva na sala de aula. Outras vezes, quando há a proposição de tarefas “para casa”, esses estudos são feitos individualmente ou em grupos e trazidos para discussão no coletivo.

A leitura/fruição da arte é fundamental para a criação dos trabalhos artísticos que propomos, desta maneira incentivamos estratégias pedagógicas e artísticas que possam ampliar a leitura do mundo artístico e cultural dos dançantes, nutrindo a capacidade de interpretação das obras cênicas, visuais e literárias de outros autores. Sempre que possível o Grupo EmCenaCEM assiste espetáculos de artes cênicas (circo/dança/teatro) em cartaz na cidade, filmes, realiza leitura de diversos gêneros textuais e realiza visitas a exposições de artes visuais.

A perspectiva de um fazer artístico problematizador, onde os dançarinos e dançarinas possam encontrar e criar novos sentidos estéticos, éticos e políticos, se organiza em torno do reconhecimento que “(...) o aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos.” (KASTRUP. 2005, p. 1280). Como estratégias de contextualização, problematização e crítica do estudo experienciamos reflexões da relação do tema gerador proposto com as questões da sociedade e da vida. Qual a relação desse tema em nossas vidas? O que queremos dizer com esse trabalho? Para quem? Em que ponto essa construção pode nos transformar? E aos outros?

Essas ações, supracitadas, incidem sobre a própria obra, direcionando a trama do fazer/demonstrar, seja na construção da dramaturgia corporal e textual dos trabalhos, na composição de elementos cênicos para o espetáculo e na escolha da trilha musical. Nesses anos todos de existência, o Grupo EmCenaCEM produziu dezenas de coreografias, fragmentos de espetáculo e quatro espetáculos.<sup>23</sup>

Como elementos propositivos que compreendem o fazer artístico do grupo, cito:

- ✓ Aulas de dança contemporânea: pesquisa de movimentos (do cotidiano e artísticos), consciência do corpo e de suas possibilidades motoras (prática

---

<sup>23</sup> (Cf.) Alguns destes trabalhos estão descritos na página 44.

somáticas), estudos em Laban (ações básicas, fatores do movimento – espaço/tempo/peso/fluência, qualidades do movimento), partituras coreográficas que podem ser solos, duos e/ou de todo o grupo;

- ✓ Laboratórios de criação: momentos em que os corpos dançantes, após uma sensibilização cinestésica e, inspirados por um tema norteador desenvolvem pequenas sequências coreográficas que serão utilizadas na montagem do espetáculo.
- ✓ Aulas de Contato Improvisação<sup>24</sup>: o uso do toque e a expansão das percepções para o desenvolvimento de um diálogo corporal entre os dançantes;
- ✓ Improvisações a partir de temas geradores;
- ✓ Elaboração coletiva da concepção de figurino e cenografia dos trabalhos coreográficos e espetáculos;
- ✓ Ensaios de trabalhos já prontos e composição de novas cenas;
- ✓ Participação em eventos culturais da Secretaria da Educação, do cenário de dança de Juiz de Fora e de outras cidades.

**A história.** O Grupo EmCenaCEM nasce em agosto de 2006 reunindo adolescentes egressos do Projeto Sócio-artístico-cultural EMCENACEM (2003 a 2005). A idade média desses jovens era de quatorze anos. O desvelar da potência corporal daquelas garotas e garotos, corpos dançantes e pulsantes de vida, sedentos de desbravar mundos, se manifestava na força das composições coreográficas por eles interpretados. Era belo e precisava sair dos muros da escola, era preciso que a sociedade juizforana pudesse apreciar e se inspirar na força estética daqueles corpos. Era preciso visibilizar os trabalhos de arte que aconteciam naquele espaço escolar, dar a ver o pensar/fazer dança do CEM.

O contato com os processos criativos em dança oportunizou àqueles jovens uma abertura ao autoconhecimento, um encontro com as suas singularidades e uma forma mais autêntica de se relacionar com o outro e a sociedade. Klauss Vianna (2005) fala que no terreno da dança, o pesquisador

---

<sup>24</sup> Contato Improvisação é uma técnica que nasceu nos EUA, na década de 70, sistematizada pelo bailarino Steve Paxton. É associada ao movimento de contracultura pois seu objetivo é o de ser uma dança democrática, onde os diferentes corpos podem participar e propõe uma aceitação do outro e de si na construção de uma dança única no presente. Consiste em um diálogo corporal de duas ou mais pessoas por meio de um vocabulário sensorial de toque, peso e pressão. Disponível em <https://contatoimprovisacao.wixsite.com/cibr>.

artista, a partir de sua individualidade, desencadeia um rico processo criativo pelo qual os elementos técnicos explorados podem ser codificados e, em seguida, representados. Para o bailarino e diretor, a obra toma corpo a partir da relação que o artista mantém com a realidade que o cerca. “O artista, como criador, mais do que ninguém necessita aguçar sua percepção do real, e o momento da criação pressupõe e ao mesmo tempo encerra o processo de autoconhecimento.” (VIANNA, 2005, p. 115)

A dimensão social da arte foi outro aspecto fundamental na formação do Grupo EmCenaCEM, uma vez que a maioria daqueles jovens eram de uma classe social menos favorecida. Nas palavras Marfuz (2006), diretor teatral e professor da Escola de Teatro da UFBA, a função da/do arte educador nas escolas e nos projetos sociais “é abrir oportunidades para que os jovens saiam da cortina de ferro da invisibilidade social.” (MARFUZ, 2006, p.8) A arte, na medida em que ela mobiliza as potencialidades do ser, abre a possibilidade de construção de novos e outros jeitos de estar sendo no mundo. Produzir arte é produzir mundos e apresentar esses novos modos de mundo ao mundo. Ao mostrar as suas produções artísticas, aquelas meninas e meninos apresentavam a sua existência ao mundo, descaracterizando as suas invisibilidades e desenroscando-se dos problemas e carências sociais para atingir o reconhecimento como artistas e cidadãos.

O processo de desenvolvimento social acontecia paralelo aos estudos artísticos. Na medida em que aqueles jovens estudavam seus corpos, elas e eles conheciam suas potencialidades e, enquanto criavam, tinham a oportunidade de enfrentar seus limites e expressar seus sentimentos nos gestos dançados. Nos debates em sala de aula, apreendiam valores humanos, mobilização social, desenvolvimento de autonomia, fortalecimento dos vínculos de grupo e também iam adquirindo responsabilidades com a frequência nas aulas, ensaios e apresentações.

Outro foco de alcance da proposta do grupo foi o fortalecimento de vínculos socioafetivos. O grupo era composto por jovens de distintas comunidades de Juiz de Fora, o que iluminou o aspecto socializador da arte. A convivência entre aqueles jovens de vários bairros da cidade promovia uma fusão de culturas regionais de Juiz de Fora e refletiu diretamente no respeito às diversidades locais, étnicas e estéticas. Juiz de Fora tem uma cultura de

rivalidade entre os bairros e aquela experiência oportunizou uma cultura de paz e o exercício de uma ética da alteridade.

Ao final do ano de 2006 o grupo apresentou seu primeiro espetáculo: *Vozes do Corpo*<sup>25</sup>, sob minha direção coreográfica e artística, enquanto a direção musical ficou sob os cuidados de Marcos Languanje<sup>26</sup>. Nos anos seguintes, essa dupla direção artística/musical e o mesmo corpo de baile apresentam mais dois espetáculos: *Sob a Pele*<sup>27</sup> em 2008 e *ReConstrução*<sup>28</sup> 2009/2010, além de diversas composições coreográficas que foram apresentadas em espaços e eventos culturais e educacionais desta cidade. Destaque para os eventos: Encontro Nacional de Arteducadores – ABRA (2007); Festival Municipal de Dança Educação (2006,2007,2008,2009; Movimento de Dança Contemporânea JF (2007); Mostra de Dança da Faculdade Metodista Granbery (2007); Mostra Paralela ‘Mezcla’ do 3º Festival Nacional de Teatro de Juiz de fora (2008), Festival Nacional de Dança de Juiz de Fora FUNALFA/PJF (2009).<sup>29</sup>

Grande parte das/dos integrantes do grupo completaram dezessete e dezoito anos em 2010 e tiveram que encerrar o vínculo com a proposta artística devido à necessidade de ingressarem no mercado de trabalho para ajudarem suas famílias. De 2010 até 2013, alguns permaneceram e outros jovens e adultos começaram a integrar o grupo. Em 2013 houve uma reformulação do corpo de baile com a entrada de pessoas com deficiência/PcD e pessoas idosas, o que caracterizou uma nova fase do fazer/pensar artístico do grupo. De 2013 a 2016 participaram do grupo adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com e sem

---

<sup>25</sup> Esse trabalho nasce da fusão das pesquisas em dança contemporânea e em percussão (corporal e com instrumentos). O objetivo era comunicar esses tantos sons, gestos e poesias do corpo que dança. Espetáculo em três atos: A voz de cada um, Senti(movi)mentos, Vozes.

<sup>26</sup> Artista plástico e músico percussionista de Juiz de Fora. Idealizador e responsável pelo Grupo de Maracatu Estrela da Mata. Atuou como professor de Música do CEM de 2006 à 2009.

<sup>27</sup> Espetáculo de dança e percussão corporal referendado em materiais históricos e culturais de nossa descendência africana. Do congado ao samba, do berimbau ao candomblé, registros de lutas, resistências, crenças e artes. Mais de noventa por cento dos corpos dançantes eram negros. Ascender a negritude presente em nossas existências brasileiras e visibilizar a força estética dos corpos negros.

<sup>28</sup> É uma experiência de criação estética que utilizou as linguagens da dança contemporânea, música e artes visuais para dialogar com temas de ecologia e sustentabilidade. Do lixo à arte, o retorno da matéria-prima ao ciclo de produção. Objetos do lixo reciclável eram elementos do cenário, instrumentos musicais e objetos manipulados pelos dançantes.

<sup>29</sup> Destaco outras mostras que o Grupo EmCenaCEM participou e que aconteceram a partir do ano de 2010: 2º Festival Nacional de Dança de Juiz de Fora FUNALFA/PJF (2010), FEMDE (2010, 2012, 2018), Abertura do 7º Simpósio de Educação Inclusiva SE/PJF (2013), Semana Arte em Trânsito do Colégio de Aplicação João XXIII (2013), Semanas de Tendência da Faculdade Machado Sobrinho (2017/2019).

deficiências, caracterizando uma representatividade substancial da diversidade, no seu sentido mais amplo.

Esses novos corpos apresentaram desafios outros: como realizar um fazer dança que possibilitasse a acessibilidade sem cair nas armadilhas do *capacitismo*<sup>30</sup>? Reflexões acerca de uma ética da alteridade – cujo encontro com outrem se dá a partir da sensibilidade e responsabilidade –, o reconhecimento da diferença e a potência dos múltiplos corpos passaram a ser objetos de estudos permanentes. Como enxergar e aceitar aquele que é diferente de mim? Como me comunicar com esses corpos outros? Como dar a ver a dança do outro? Como é dançar com uma cadeirante, com a limitação de performances dos corpos idosos, com a pessoa que tem síndrome de down, com uma pessoa que tem múltipla deficiência (auditiva e visual), com um surdo? Em um mundo onde a percepção do outro se encontra cerceada e moldada em um sistema de experiências falseadas e normatizadas, Bianchi (2014) explica que o artista detém a função de problematizar a existência criando modos de resistir e reexistir.

Para iluminar a diferença e em comemoração aos dez anos de existência, em 2016, o grupo cria e apresenta o espetáculo *Entre Nós*. Uma obra em que as dançarinas e dançarinos puderam adquirir meios de agenciar suas sensorialidades, exercer intensidades e potencializar a emergência de situações singulares a fim de tocar, sensibilizar e afetar o outro. Ao manifestar o nós que somos e os nós que atamos e desatamos nas relações, o espetáculo criou modos de experimentação das particularidades dos corpos dançantes do Grupo. Essa proposta de experimentar o “lugar do outro” foi tensionada durante toda a composição da obra e, de maneira interativa, proposta também aos espectadores. Cadeiras de rodas foram utilizadas como assentos para os espectadores que, em determinado momento do espetáculo, eram convidados a experimentar o deslocamento pelo palco. Tecidos que estavam amarrados em

---

<sup>30</sup> *Capacitismo* é a discriminação através de atitudes que desvalorizam ou supervalorizam uma pessoa em função da deficiência. Esse termo foi proposto Anahí Guedes e Mello. A autora diz sobre uma “urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento (...)” e que, para “desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer.” (MELLO, 2016, p. 3267)

suas cadeiras puderam servir para vendar os olhos e apreciar as cenas com outros sentidos. O cenário, por sua vez, que foi inspirado na estética sensorial de Hélio Oiticica também proporcionou uma outra experiência cinestésica ao público na cena final. Eles eram convidados a compor uma grande teia no centro da arena onde ocorreu o espetáculo, conectando as faixas de tecidos que eram elementos cênicos com as faixas que estavam penduradas no teto e nas cadeiras em que estavam sentados.

No ano de 2017 a leitura de *O Velho e o Mar* (1956) inspirou a intervenção artística apresentada na sétima edição da Dança no Calçadão promovido pela SE/PJF. “Tudo nele e dele era velho, menos os olhos, que eram da cor do mar, alegres e não vencidos.” (HEMINGWAY, 1956, p.3) A reflexão poética nasce do interesse de visibilizar as potências criadoras de três corpos dançantes de mulheres idosas, e empoderadas, do grupo. Maria Helena, uma mulher negra na casa dos sessenta anos, Dona Isabel, uma mulher com traços ameríndios, na dos setenta anos e Catarina, uma mulher branca, na casa dos oitenta anos.

Em 2018 o grupo iniciou uma nova proposta de pesquisa coreográfica, *Para Tiago*. Debruçados sobre estudos filosóficos sobre o corpo e inspirados no poema *Eu Corpo Tempo* do educador, filósofo e escritor Tiago Adão Lara<sup>31</sup>, a trama gira em torno de fios que são ligados e/ou desligados de uma grande passarela tricotada pela dançante Angélica, durante a cena. Outra dançante é responsável por conectar o fio (que está preso na roupa de todos os dançantes da cena) e disparar a movimentação (solos ou duos) de todos os dançantes que compõem a cena.

Se tenho corpo / se tenho alma /  
eu sou um terceiro / ou sou ninguém.

Mas se sou corpo / e se sou alma /  
prefiro corpo / pra me chamar.

Corpo se vê / corpo se toca /  
corpo se sente / pois ele é quente.

Sou corpo humano / cheio de vida /  
de consciência / de decisão.

---

<sup>31</sup>Tiago (1930-2019), mineiro do Campo das Vertentes, foi homem singular, simplesmente humano. Transitou entre os movimentos intelectuais, populares e artísticos em Juiz de Fora e idealizou o *Café Filosófico* no ano de 2004, juntamente com sua companheira e enamorada, a filósofa Maria Helena Falcão Vasconcellos, propondo a reflexão filosófica para além do ambiente acadêmico.

Sou corpo-tempo / teço e reteço /  
sempre renovo / sempre aconteço.

Sou pois história / sou ontem e hoje /  
canto vitória /sou amanhã.

Sopro de ser / sou como a flecha /  
corpo que é tempo / eu, ai, me aguento.  
(LARA, 2000, p.63)

### **1.5. A dança nas escolas de Juiz de Fora, história, políticas públicas e saberes**

A história da dança nas escolas municipais em Juiz de Fora tem o seu primeiro registro em 1996, coincidente com o ano da Lei de Diretrizes e Bases/9394-96, através das propostas político pedagógicas dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente /CAIC<sup>32</sup>. Essa implementação não teve vínculo direto e imediato com a LDB/9394-96, entretanto, no ano seguinte, esse amparo legal foi fundamental para a efetivação da oferta da Dança em algumas outras escolas.

Em 1997, a Dança se ampliava para mais três escolas do ensino regular, sendo oferecidas no contraturno das aulas como atividades de atendimento à comunidade e aos educandos e educandas da própria escola, com o caráter de oficinas extracurriculares. Os discentes que queriam participar dessas aulas retornavam ao espaço escolar em horário diferenciado. (SILVA, 2010)

A partir de 1998, algumas professoras de Educação Física efetivas e outras contratadas, encaminhavam Projetos de Dança para a aprovação da Secretaria de Educação e, após a deliberação, uma parcela da carga horária remunerada era cedida para as aulas específicas de dança. Desta maneira, ampliou-se a possibilidade de inserção de novos Projetos de Dança em outras escolas, desde que eles estivessem amparados pelo Projeto Político Pedagógico/ PPP dessas escolas.

---

<sup>32</sup> Os CAICs integravam as políticas sociais do PRONAICA (Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente). No município de Juiz de Fora, foram construídas três unidades. Almeida (2016), em entrevista a diretora do CAIC Rocha Pombo com o objetivo de conhecer a relação da dança nesses Centros de Atenção, relata que a dança foi uma das primeiras oficinas artísticas dessa instituição, pois essa era uma demanda da comunidade local. Foram oferecidas a dança de salão para adultos, balé / jazz para crianças e dança de rua para os jovens.

A princípio, a dança era oferecida de acordo com a formalização de pedido na Secretaria de Educação por intermédio de um projeto escrito pela equipe diretiva das escolas, sendo que os CAICs não precisaram enviar este projeto, pois o início do histórico da dança nas escolas municipais se deu nessas instituições. Quando as solicitações eram aprovadas esta expressão artística passava a integrar as atividades que atendiam à comunidade (...) (ALMEIDA, 2016, p. 28)

A crescente demanda de Projetos de Dança na Secretaria de Educação, junto a outras particularidades que foram surgindo nesse Projeto de Dança da SE, fez com que em 2004, a Secretaria de Recursos Humanos juntamente com a Diretoria de Política Social realizasse o edital nº 003/2004 – DARH, incluindo a dança no quadro das “Disciplinas Especiais”<sup>33</sup>. Até a realização desse edital, os profissionais que lecionavam Dança nos CAICs e nas demais escolas municipais eram as profissionais de Educação Física, coincidindo com a história da dança no cenário nacional. O formato do edital contribuiu para a participação de outros corpos dançantes da cidade, desde que fossem licenciados em qualquer área, descaracterizando a hegemonia dos profissionais da Educação Física como professores de Dança da PJJ, uma vez que a exigência curricular que passou a vigorar foi o conhecimento técnico das modalidades solicitadas pelo edital.

Silva (2010), explica que a partir do ano 2006 a Dança passa a integrar o quadro curricular como componente de quatro das seis Escolas de Educação em Tempo Integral<sup>34</sup>, e em 2010, a adesão da SE ao Programa Mais Educação<sup>35</sup>, potencializa a Dança enquanto componente da base diversificada, gerando recursos financeiros para escola gastar com custos específicos da dança como: material para as aulas, equipamentos cênicos e figurinos para as apresentações.

---

<sup>33</sup> Eram consideradas Disciplinas Especiais algumas áreas de conhecimento, saberes culturais e tradicionais, e o pré-requisito era ter formação em qualquer licenciatura e comprovação de formação técnica nas áreas pleiteadas. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p7sAnzyX81wJ:https://www.acesa.com/cidade/arquivo/diaadia/2005/01/10a14/professor\\_aprovado.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p7sAnzyX81wJ:https://www.acesa.com/cidade/arquivo/diaadia/2005/01/10a14/professor_aprovado.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br).

<sup>34</sup> Silva (2014) explica que as escolas de educação em tempo integral de Juiz de Fora contam com diretrizes próprias e que no documento da SE, ficam garantidas as condições adequadas para o tempo de permanência do/a educando/a na escola e para o desenvolvimento das atividades extracurriculares.

<sup>35</sup> O Programa Mais Educação, Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, entre elas, atividades de cultura e artes. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>.

Em 2010, devido ao crescente número de profissionais com formação em Licenciatura em Dança inscritos no processo de Contratação Temporária, a Secretaria de Educação passa a lhes conferir prioridade na listagem de classificação (ALMEIDA, 2016). Em 2012, depois de dois anos de estudos, consultas a documentos de outras cidades e diálogos com os profissionais de cada área específica, a S.E. publica sua proposta curricular para o município, e a dança passa a ter seu espaço garantido nas Propostas Curriculares/Artes – PC/Artes. (SILVA, 2014)

Segundo a PC/Artes (2012, p.39) da SE/PJF, a estrutura do ensino de Arte nas escolas atende: “aulas de arte regulares; projetos intracurriculares de artes visuais, dança, música e teatro; projetos de arte e literatura (para complementação de carga horária); projetos extracurriculares de artes visuais, artesanato, dança, música e teatro”. A maioria dos projetos, intra e extra curriculares são ministrados por profissionais sem a licenciatura específica da área, neste sentido o documento chamava a atenção para a importância das políticas públicas de reconhecimento das especificidades da Arte e para a necessidade das universidades ampliarem as licenciaturas nas áreas artísticas para atender o real cenário brasileiro. (PC/ARTES, 2012)

Ainda hoje, no campo da Dança, Música e Teatro da SE/PJF, o número de profissionais licenciados nessas áreas é pequeno, uma vez que ainda não fomos contemplados com o concurso que regulamenta os profissionais dessa área. Recentemente a PJF lançou o edital de licitação visando a contratação da entidade especializada para elaboração, organização e realização do concurso público para o Quadro de Magistério da SE/PJF.<sup>36</sup> Esse concurso será uma grande conquista e contemplará uma demanda antiga dos Projetos de Artes dessa cidade.

No ano de 2020 a listagem de classificação no Contrato Temporário para a Dança, do Edital 405- SARH publicado em 31 de dezembro de 2019, contou com 59 profissionais dos quais: dez eram licenciados em dança, oito especialistas em dança e quarenta e uma pessoas de outras áreas, mas com formação complementar em dança e comprovação de experiência – como exige

---

<sup>36</sup> Publicado em 17/03/2021. Nesse concurso serão disponibilizadas vagas para as modalidades de licenciatura em Teatro, Música e Dança, Música, além de Letras LIBRAS e Artes Visuais. Disponível em ><https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=70360>.

todo edital de linguagens artísticas desde 2004. Após a prova prática e possível desistência de alguns candidatos ao cargo, em 04 de fevereiro de 2020 é publicada nova listagem<sup>37</sup> com quarenta e oito profissionais aptos para a contratação na área.

Apesar desses dados, obtive dificuldade de encontrar um documento junto à SE/PJF, no qual fosse possível averiguar o número total de escolas assistidas por Projetos de Dança, o número de estudantes alcançados, todas as escolas do município que oferecem a dança como atividades extracurriculares e as que oferecem a Dança como componente curricular, quer seja nas escolas de Tempo Integral ou mesmo no Ensino Fundamental e EJA. O documento<sup>38</sup> que tive acesso especifica somente sobre os profissionais de dança contratados e as suas atuais localizações. A meu ver três fatores dificultam a organização desse documento. Primeiro, a flutuação dos projetos extracurriculares, que podem ser acrescentados ou diminuídos nas escolas a cada ano. Segundo o desconhecimento de quem são e onde estão todos as/os profissionais de Educação Física que têm os seus cargos cedidos para os Projetos de Dança. Terceiro, a falta de um mapeamento e a atualização permanente de todas e todos os profissionais que atuam nas linguagens artísticas na rede municipal de ensino. Em uma reunião do Grupo de Estudos de Artes<sup>39</sup> eu e outros colegas tivemos a oportunidade de expor essas questões à equipe de Supervisão de Arte, Cultura e Cidadania e solicitamos a feitura desses levantamentos, tanto para registro oficial e histórico, como para o conhecimento das vagas que serão disponibilizadas no concurso público que será realizado.

Em 2021, o cenário de crise sanitária mundial decorrente da Covid 19, incidiu sobre os procedimentos educacionais de todas as instâncias de nosso país, afetando diretamente a forma de contratação temporária dos profissionais de educação deste município. Diante disso, a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, em caráter extraordinário, pela Lei Complementar Nº130 de 29 de dezembro de 2020, renovou os contratos de todos os profissionais que tiveram interesse em retornar às suas escolas, amparados pelo Conselho Municipal de

---

<sup>37</sup> Disponível em [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=74122](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74122).

<sup>38</sup> Este documento é um levantamento dos projetos de dança na rede a partir da contratação temporária na área específica. Esse quadro informativo me foi enviado via e-mail pela Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania - Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação / SPAC/DPPF/SE.

<sup>39</sup> Realizada no dia 17 de setembro de 2021.

Educação e pela legislação administrativa da Câmara dos Vereadores de Juiz de Fora. Neste sentido, o quadro de profissionais que atuam com dança nas escolas municipais em 2021 permanece o mesmo do ano 2020, desconsiderando, entretanto, as desistências que possam ter havido.

**As políticas públicas.** Em sua tese sobre a Dança na Educação Básica<sup>40</sup>, Silva (2018) apresenta um minucioso estudo da dança no cenário das escolas públicas brasileiras e, segundo a artista/docente/pesquisadora, Juiz de Fora é uma das poucas cidades no país que desenvolve políticas públicas para a Dança e para as Artes, de uma forma geral, na Educação Básica. As redes que apresentam a Dança como componente curricular (além das atividades extracurriculares) e políticas públicas efetivas para a manutenção da Dança no quadro de atividades da escola são: Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, Rede Municipal de Salvador/BA, Rede Municipal de Palma/TO e a Rede Estadual de Goiás.

Ao longo de dezoito anos a SE/PJF, vem desenvolvendo políticas públicas para as Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), entre formação continuada<sup>41</sup>, eventos<sup>42</sup>, revista científica<sup>43</sup> e outros. Estas ações, oferecidas pelo Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania, constituem um caminho profícuo de formação continuada e oferece condições favoráveis para a atuação das/dos arte educadores, ao mesmo tempo em que promove a visibilidade dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Neste caminho de via dupla, onde tanto as/os arte educadores como as educandas e educandos se beneficiam, toda a sociedade juizforana é contemplada.

Em outubro de 2019, o decreto 13.769, outorga o Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino em Juiz de Fora transformando uma iniciativa de governos – atual e anteriores – em um Programa de Estado.

---

<sup>40</sup>A tese apresenta inúmeros dados de formação profissional na área específica da Dança, além de discorrer sobre a história, os contextos atuais e a importância do reconhecimento desta área de conhecimento para a educação brasileira.

<sup>41</sup> Grupos de estudos, cursos, oficinas, palestras e vivências artísticos-culturais.

<sup>42</sup> Mostras dos trabalhos desenvolvidos nas escolas durante o ano letivo e apresentados em espaços culturais da cidade como Teatro Pró-Música, Teatro Solar, Cine Theatro Central, Teatro Pascoal Carlos Magno, Centro Cultural Bernardo Mascarenhas/CCBM, praças da cidade, Rua Halfeld.

<sup>43</sup> Revista Cadernos para o Professor, que possibilita publicação de artigos e relatos de experiências dos docentes pesquisadores.

Antigos projetos da Secretaria de Educação passam a compor esse Programa, entre eles: Mostra Professor Também Faz Arte, Mostra Estudantil de Arte, Literatudo (Circuito de Leituras), Dança da Escola no Calçadão<sup>44</sup>, Galeria Escola, Caravana de Histórias, Canto Coral e Encontro de Teatro das Escolas Municipais.

Ao longo desses anos de participação nas ações planejadas por estes projetos e Programa da SE/PJF, percebo que um número considerável de arte educadores/educadoras em Dança demonstram interesse e têm presença ativa nos eventos de mostras e nas ações de formação. Durante o ano letivo, os trabalhos de dança podem ser apresentados em cinco projetos: Mostra Estudantil de Arte, Mostra Professor Também Faz Arte, Literatudo, Dança da escola no Calçadão e o Festival das Escolas Municipais de Dança Educação / FEMDE.

**O FEMDE**, segundo Silva (2014), foi a primeira e importante ação afirmativa que ajudou a consolidar os Projetos de Dança nas escolas municipais da PJF, fortalecendo a Dança como elemento essencial ao contexto educacional. Segundo a autora, a divulgação dos trabalhos artísticos da escola é uma excelente maneira de trazer reconhecimento para as atividades ali desenvolvidas. Para ela, essa visibilidade fez com que crescesse o número de escolas que participavam do evento a cada ano, ampliando assim, o número de pessoas que acessavam as aulas dança no ensino municipal.

O FEMDE movimenta, em ampla escala, as estruturas políticas, culturais e sociais de Juiz de Fora, pois além da ação efetiva artística e educacional para as escolas e todos os seus envolvidos, ele efetiva a acessibilidade ao patrimônio cultural e arquitetônico, ou seja, o direito à cidade<sup>45</sup>. A maioria dos estudantes, familiares e amigos convidados conhecem e desfrutam esse patrimônio cultural, pela primeira vez, através deste Festival.

Importante ressaltar que o FEMDE tem sua origem na mobilização da categoria, ou seja, ele surge como um movimento de base que nasce na escola e depois o poder público assume sua organização. Algumas professoras de

---

<sup>44</sup> Criada em 2012, caracteriza-se como uma intervenção artística realizada na Rua Halfeld, o “Calçadão” de Juiz de Fora.

<sup>45</sup> “O direito à cidade significa a possibilidade de práticas e vivências que possam modificar ou subverter usos de determinado espaço público ou de acesso público(…)” Marcelo Eibs Cafrune em “O direito à cidade no Brasil: construção teórica, reivindicação e exercício de direitos”. (2016, p.200)

Educação Física, pioneiras<sup>46</sup> nos Projetos de Dança da PJF, tiveram a iniciativa de realizar intercâmbio de apresentações de danças em suas escolas desde o início dessas atividades, em 1996. A repercussão positiva que esses eventos internos geraram no ambiente escolar conferiu força e mobilizou a escrita e encaminhamentos de um Projeto Municipal de Dança Educação. Essa ação, ousada e importante, proposta em 1998, inauguraria o caminho das políticas públicas para a Dança na Educação de Juiz de Fora. Esta é a gênese do FEMDE.

Cinco<sup>47</sup> dessas professoras pioneiras, escreveram o projeto e apresentaram ao Departamento de Esporte da Secretaria de Educação<sup>48</sup>, buscando parceria para a realização desse evento. Agostinho (2003), narra que essa parceria resultou, em novembro de 1999, na disponibilização do Cine Theatro Central<sup>49</sup> para a realização do I FEMDE. O Festival foi idealizado inicialmente com os objetivos de divulgar os trabalhos de dança realizados nas escolas municipais, promover o intercâmbio de ideias e oportunizar às educandas e educandos a vivência da dança como intérpretes e criadores. Este Festival continua acontecendo sistematicamente e em 2019 ele completou vinte anos, quando foi realizado o XX FEMDE.

Mas quais são **os saberes** que norteiam o pensar/fazer dança na PJF? As diretrizes orientadoras para o ensino de Arte na Rede Municipal de Juiz de Fora estão dispostas na Proposta Curricular/Arte da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2012). Um documento com caráter orientador e flexível cujas diretrizes estão “ancoradas nos códigos das linguagens e suas interlocuções, na diversidade, na interdisciplinaridade, na diferença, nas relações entre cognição

---

<sup>46</sup>Fátima da Costa Barreira, Maisa Barros Paiva, Lucia Ap. M. Campos Coelho e Tânia Cristina F. Hallack - profissionais efetivas no cargo de Educação Física da SE/PJF que, nessa época, desenvolviam trabalhos de dança nas escolas que lecionavam, cavando esse espaço da dança, transgredindo e criando um contexto que não existia nas escolas, somente nos CAICs. Edna Christine Silva, Jeanne Corrêa Vieira, professoras contratadas em 1996, e Mary Lúcia P. Rezende, em 1997, para lecionar dança nos CAICs.

<sup>47</sup> Edna Christine, Fátima, Lúcia, Maisa e Tânia. (Cf.) Nota anterior.

<sup>48</sup> A professora Margarida Cristina Zampieri (*in memoriam*), assumiu a coordenação desse projeto a partir do ano de 2000, tornando o FEMDE uma pauta prioritária no Departamento de Esporte, cuja realização anual foi garantida. Sua contribuição para a dança e para muitos outros projetos de Educação Física, merece celebração e reconhecimento.

<sup>49</sup> O Cine-Theatro Central é um patrimônio cultural de Juiz de Fora, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan e, atualmente, administrado pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Na época do I FEMDE, ele era administrado pela PJF e UFJF, sendo disponibilizado ao longo do ano, datas específicas para cada um desses gestores.

e sensibilidade, em fazeres e saberes próprios da Arte.” (PC/Artes-SE/PJF, 2012, p.9)

Ao considerar os estudantes como “sujeitos sócio-histórico-culturais, os quais se constroem, também, a partir de suas autorias” (ibidem, p.11), o documento avalia a importância do critério na seleção das proposições e a relevância social e cultural, dialogando com as realidades em que os educandos estão inseridos e valorizando a multiculturalidade brasileira. O documento também ressalta a importância da ampliação do repertório artístico e cultural das educandas/educandos e propõe que eles sejam provocados enquanto criadores e também como apreciadores de Arte (formação de público).

Direcionado às quatro linguagens artísticas da rede: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, este documento apresenta tópicos específicos de definição, proposições e proposta curricular para cada uma dessas linguagens, mas deixa claro o caráter não obrigatório de utilização todas as formas de expressão listadas. No campo da Dança, o documento se funda em autores da Filosofia, Artes e Educação. A PC/Artes defende o ensino da Dança na escola como forma de comunicação, de percepção do mundo e de desenvolvimento da cognição. Ela considera a dança como a experiência do corpo em movimento e como propulsora de uma organização da comunicação corporal, ou seja, a dança como linguagem e também como forma de habitar o mundo. Argumentos importantes de um documento que afirma a Dança como componente necessário ao processo de ensino-aprendizagem da/na Educação.

Como *formas de expressão* a serem desenvolvidas, a PC/Artes sugere: pesquisa de movimentos (cotidiano e artístico), improvisação, dança contemporânea, moderna, de rua, afro, indígena, de salão, popular, circular, jazz, balé clássico, balé moderno, performance, intervenção, videodança<sup>50</sup>, dentre outras. E como proposições de conhecimentos estéticos, históricos, eruditos e populares, habilidades, conteúdos, reflexões, organização e demonstração dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, o documento descreve cinco subitens e seus desdobramentos a saber: 1- percepção e

---

<sup>50</sup> Uma modalidade híbrida que mescla a dança e os recursos de audiovisual. “É diferente do mero registro documental de um espetáculo porque pressupõe uma adaptação do que é captado do palco para a linguagem televisiva ou a criação de danças concebidas especialmente para a projeção na tela.” Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14324/videodanca>.

sensibilidade estética, análise e crítica de produções coreográficas; 2 - estudo dos movimentos artísticos em diferentes épocas e culturas; 3 - estudo dos elementos da linguagem de movimento; 4 - domínio do discurso na dança (elaboração de coreografias e improvisação coreográfica; 5 - organização e difusão. (PC/Artes-SE/PJF, 2012)

.....

Dar a ver estes saberes, os sujeitos e os lugares da dança na educação pública e municipal de Juiz de Fora é assumir o estar sendo da história, pois o saber tem historicidade e não escapamos à sua continuidade, como nos apresenta Paulo Freire na epígrafe desse capítulo. Saber-me parte dessa história é reconhecer as linhas que nela tenho desenhado com meus passos e os contornos que em mim, ela segue riscando. Enquanto artista/docente/pesquisadora em dança eu estou sendo, afetando e sendo afetada, construindo e sendo construída, pela história da dança nas escolas de Juiz de Fora e, principalmente, pela história dos diferentes corpos dançantes que compõem o cenário do CEM.

Sim, pois o ato relacional com esses corpos e seus múltiplos modos de ser no mundo, me despertaram movimentos, pausas e reflexões para eu pensar: que corpos são esses? Reconhecer esses corpos na construção de minha práxis requer, portanto, conhece-los no verso e reverso, na dor e delícia de serem o que são. Afinal, a gente tem de tudo um pouco. Eu sei e vejo suas potências à flor da pele quando eles estão em danças, mas a que se *re-conhecer*, para além da potência criadora que eles apresentam, quais são as marcas históricas que eles carregam e os desafios concretos de suas realidades. Porque para se chegar nos inéditos viáveis desses corpos, é preciso antes passar pela situações-limites que os constituem, e que, na grande maioria das vezes, são elas que se apresentam imediatamente nas aulas de danças. Os corpos resistem às entregas, eles negam suas delícias, entendem-se separados das coisas da mente, chegam cansados e não conseguem se desnudar das construções e concretudes que lhes foram forjadas historicamente.

## 2. QUE CORPOS? ou as Situações-limites

*Assim também não percebiam, ou raramente percebiam, as relações entre suas necessidades sentidas e as razões objetivas mais próximas ou menos próximas das mesmas. Faltava-lhes, diremos nós, a percepção do “inédito viável” mais além das “situações-limites”, geradoras de suas necessidades.<sup>51</sup>*

PAULO FREIRE

O corpo que dança na escola é o corpo da multiplicidade. O corpo que dança na escola é, também, o corpo invisibilizado pela sociedade por causa de suas particularidades. É corpo que reflete a corrente do consumo – o corpo idealizado e romantizado pelos insumos capitalistas –, é corpo estudado e manipulado pelas ciências positivistas da saúde, é corpo que traz escritas as marcas do colonialismo e exploração na história da sociedade e o corpo cansado dos estigmas. O corpo que dança na escola é o corpo do real. É corpo moço, velho, gordo ou magro, de diferentes tons e diferentes realidades. É corpo que enxerga com o tato e que tateia com as costas. É corpo que grita as suas dores, mas que ninguém escuta, é corpo que “também já está cansado de não mudar” e que “(...) não pode ser mais assim do jeito que ficou após a sua educação”, como narra a música de Paulinho Moska (1995)<sup>52</sup>. É também o corpo da fome, do abuso, da castração, corpo negado, corpo docilizado, corpo das minorias, corpo excluído e corpo oprimido. Corpo que vive nas condições de seus limites, pelas amarras históricas que os constituíram e que carece do gesto de autoconhecimento de suas potencialidades. O corpo da escola é o corpo que precisa de uma radicalidade crítica como orienta Paulo Freire, pois o radical, em sua concepção, é aquele que sempre estabelece uma ação à reflexão.

Daí a importância de conhecer e “analisar os efeitos alienantes da sociedade, as relações da produção com a aprendizagem e contestar a opressão colonial, tudo isso faz parte do radicalismo do projeto de educação de Freire”. (CRAWFORD e MCLAREN, 2008, p.416) As intervenções radicais são críticas, autorreflexivas e rejeitam o modelo colonial que doutrina e explora os povos através de uma cultura dominante. Para Paulo Freire, a radicalidade faz oposição

---

<sup>51</sup> *Pedagogia do Oprimido* (1987), p. 70.

<sup>52</sup> <https://letrasweb.com.br/paulinho-moska/o-corpo.html>.

ao sectarismo<sup>53</sup>. Se o sectarismo é alienante, uma condicionante que tenta determinar os corpos-existências, a radicalidade é libertadora, pois através dela os corpos podem conhecer e compreender as condições objetivas em que se inscrevem sem, necessariamente, serem determinados por elas.

Paulo Freire (1987) afirma que, como sujeitos, não estamos livres de condicionamentos de diversas ordens como a cultura, a história, a economia, o ambiente, a vida mesmo em sociedade, mas também não somos seres determinados por estas relações, pois vivemos uma relação dialética entre os condicionamentos e a liberdade. No livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire traça uma rica argumentação sobre as situações concretas da existência: exploração, opressão, racismo, discriminação, preconceitos, desigualdades, hierarquia entre os saberes. Essas situações concretas estão presentes no ambiente em que vivemos e entre os seres que convivemos: a família, a escola, a comunidade, o trabalho, a religião, os partidos políticos. Essas situações concretas nos constituem e, muitas vezes, nos limitam. O corpo que somos, enquanto existência, fala das situações do presente e das situações históricas que experienciamos. Fala, portanto, das situações-limites que para Paulo Freire (1987) são obstáculos reais na formação das subjetividades, mas que de maneira alguma devem ser tomadas como barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existiria.

Situações-limite. São as situações que desafiam de tal forma a prática dos seres humanos que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Para Paulo Freire, elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada. (GADOTTI, 2007, p. 111)

A existência histórica do homem e sua capacidade de criação, de transformar o estado das coisas, de produzir cultura, demonstra sua ação

---

<sup>53</sup> “É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva.” (FREIRE, 1987. P. 16)

consciente sobre o mundo real. Entretanto, essa produção de vida não aparece isolada dos obstáculos que ele enfrenta e que aparecem como freios na busca da conquista da mudança desejada. Esses obstáculos, ou situações-limites, são históricas, posto que são produzidos pelos próprios homens e, portanto, também poderão ser superados pelos mesmos, orienta Paulo Freire. No entanto, a que se olhar para essas situações, não simplesmente as contornar, como diz Gadotti (2007). É preciso encará-las, reconhecê-las, analisá-las, enfrentando-as nas suas contradições, pois, somente ao nos darmos conta da existência das mesmas é que podemos superá-las. Em suas notas do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) Paulo Freire explica esta categoria a partir da visão positiva de Álvaro Vieira Pinto<sup>54</sup>:

O Prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das "situações-limites", cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers. Para Vieira Pinto, as "situações-limites" não são "o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades"; não são "a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais" (mais ser). (FREIRE, 1987, p. 122)

O alinhamento do pensamento entre os autores<sup>55</sup> se dá a partir da visão de que o ser humano é capaz de constituir alternativas de transformação social, econômica e política, a partir da sua capacidade de se tornar um ser da práxis, que transforma o mundo com ação e reflexão. Ainda que que o sujeito esteja imerso em uma situação de opressão, ele é possuidor da capacidade de reflexão e tomada de consciência, as quais lhe exigirão a ação. (FREITAS; FREITAS, 2015)

Sabemos que o corpo que dança na escola não se limita aos dados higiênicos, eugênicos, bio/fisiológicos e tampouco aos enquadramentos dos

---

<sup>54</sup> As contribuições de Álvaro Vieira Pinto para o pensamento de Paulo Freire são muitas, entre elas, a referência às categorias de situação-limite, consciência ingênua e consciência crítica. Paulo Freire tinha em Vieira Pinto uma fonte de inspiração e admiração, se referindo ao filósofo brasileiro como mestre brasileiro". (COSTA et al, 2018)

<sup>55</sup> Eles tiveram uma relação de amizade e, durante o período do exílio no Chile (entre 1965 e 1968), a convite de Paulo Freire, os dois trabalharam juntos no Centro Latino-Americano de Demografia (CELADE). Encontrado no texto "O Conceito de Tecnologia: O quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto" de Marcos Cezar de Oliveira Freitas In: VIEIRA PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005 (Volume 1, Capítulo I, p.1-25).

ideais da tradição filosófica e cristã, mas, de certa maneira, essas situações-limites foram caracterizando, ao longo da história da humanidade, a dominação e a disciplina das subjetividades. Ou seja, o corpo da escola é o corpo reflexo das crises civilizatórias em torno da existência. Corpos que, historicamente foram sendo constituídos por preconceitos, racismo, exploração pelo interesse econômico dos modos de produção vigente a cada época, por idealismos religiosos, filosóficos, por esses tantos interesses que insistem, ainda hoje, na objetificação da existência e na negação dos diferentes modos de existir e de suas potências inerentes. Para Freire (1987) o desaparecimento da opressão desumanizante só é possível através da superação das situações-limites em que os homens se acham quase coisificados.

Neste sentido, é preciso identificar e analisar as situações-limites que incidem sobre as condições do existir, que delineiam os modos de cada corpo-existência para que se desenvolva um pensamento crítico sobre essas marcas que ainda persistem na contemporaneidade, em forma de problemas concretos. De acordo com Paulo Freire (1996), o fato de não identificarmos essas situações-limites presentes no nosso cotidiano, contribui para a continuidade de uma anestesia histórica<sup>56</sup>. Para ele, essa anestesia histórica atravessa gerações e inibe o conhecimento das possibilidades de serem superadas, deixando os homens acríticos, ingênuos e cansados existencialmente diante do mundo. É necessário desfazer essa anestesia histórica, ou seja, desviar dos discursos ideológicos que ameaçam “anestesiarem a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.” (FREIRE, 1996, p.67) Como ele mesmo diz, “não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes”:

*- Professora, hoje o meu corpo está muito cansado, não quero dançar, trabalhei demais, podemos fazer uma aula só para cabeça (para a mente)?*

*- Professora, eu sou muito burro, não consigo aprender!*

---

<sup>56</sup> Termo utilizado por Paulo Freire para se referir a certo imobilismo, a certa apatia, inclusive de natureza política. “(...) na “anestesia histórica”, girando em torno de seus problemas e de suas preocupações pessoais, não podiam divisar o “inédito viável” mais além da “situação-limite” em que se achavam imersos.” (FREIRE, 2000, p.190)

- Professora, eu sou muito gorda, não levo jeito para essas coisas.
- Professora, eu estou muito velha(o) para essas coisas do corpo.
- Professora, eu não posso fazer aulas de dança, a minha religião não permite, dançar é pecado.
- Professora, eu venho para escola para aprender letras e números, ler e escrever, não para fazer essas coisas com o corpo.
- Ó professora, eu vou para sua aula, mas eu não quero fazer nada hoje!
- Professora, eu não posso encostar no meu (minha) colega.<sup>57</sup>

As falas desses estudantes são verdadeiras provas de que esses corpos da atualidade trazem marcas de outras épocas e sociedades, de outros tempos e espaços, pois, assim como “as palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações” (FREIRE, 1967, p.5), também os corpos são registros vivos do passado que os constituiu. Os corpos falam, eles produzem e são linguagem. Eles carregam a herança da dualidade corpo/mente, da sua negação de ser desde o período da colonização/exploração, da docilidade que as instituições os impõem, do cansaço e esgotamento de uma sociedade que funde a disciplina com o desempenho.

As palavras falam das mulheres e homens e de suas situações. Cabe, portanto, às mulheres e aos homens, conhecer essas palavras, falar de suas situações, compreendê-las e depois se despir delas, das situações limitadoras e das palavras que não lhes servem mais. Mas antes, é preciso conhecer a gênese dessas vozes que insistem em serem pronunciadas por seus corpos. Para demonstrar estes discursos históricos que ainda persistem na carne da contemporaneidade, materializei-os em quatro figuras: o corpo dual, o corpo negado de ser, o corpo dócil e o corpo cansado.

---

<sup>57</sup> Falas dos estudantes proferidas durante as aulas de dança no CEM. Essas narrativas são exemplos de como as situações históricas e concretas foram incorporadas e tornaram-se limites da compreensão de uma existência que transcende os estigmas que a sociedade insiste em perpetuar.

## 2.1. O corpo dual

A história do corpo no ocidente percorreu diversas especulações e nos legou registros que, ainda na contemporaneidade, sustentam crenças e preconceitos que se encontram arraigados nos muitos modos de existir da humanidade. Aparentemente nossas percepções, pensamentos e ações caracterizam-se pelas representações da época em que vivemos, mas na maioria das vezes, não percebemos as construções sociais e políticas que são difundidas indiretamente em nossas culturas.

A visão de dualidade do corpo e mente é um desses registros que, como um grande espectro da vida humana, gera segregação do corpo, impedindo a compreensão da totalidade do ser. Outra repercussão dessa dualidade é a hierarquização de um sobre o outro e, mais especificamente, da mente sobre o corpo, sendo a mente (ou alma/espírito) superior e responsável pelo comando do corpo. Essa influência também é responsável pela idealização de um corpo que atende às demandas de um neoliberalismo que pretende dominar, oprimir, ter poder e sustentar a riqueza das elites.

Em nenhuma época o corpo esteve em tão grande evidência como agora, em particular. Neste horizonte contemporâneo, o corpo é tomado como produto de consumo estético, afetando inclusive os valores humanos, na medida em que, geralmente, chega a afetar a questão da identidade. A impressão é de que tudo gira em torno do corpo, que é visto como um produto de consumo, para o qual, dos cosméticos às cirurgias plásticas, são oferecidos sempre novos produtos e possibilidades de mudança e embelezamento. Na contemporaneidade o corpo é tomado como produto de consumo estético, afetando inclusive os valores humanos, na medida em que, geralmente, chega a afetar a questão da identidade. (CASTRO, 2016)

O desdobramento do corpo dual pode ser reconhecido nas entrelinhas do discurso do corpo ideal ou corpo perfeito anunciado e vendido por diversos ramos do campo da saúde. Nas academias de musculação e ginástica, por exemplo, há toda uma organização midiática e de práticas corporais com fins de padronização de beleza e performance dos corpos, desrespeitando inclusive, as próprias matrizes biológicas e singularidades estéticas. As empresas de cosméticos e de suplementos alimentares oferecem produtos “mágicos” que

emagrecem, rejuvenescem, e que associam a imagem da beleza e juventude do corpo com a ideia de uma vida mais feliz. As clínicas de cirurgias plásticas, responsáveis por modificações do corpo, são outro exemplo de intencionalidade idealista dos corpos. Estas cirurgias re-fabricam corpos, remodelando suas formas e medidas até que se alcance um mesmo padrão de corpo. Para Kehl (2003), a busca por um corpo ideal e o mito da eterna juventude negam a velhice e tendem a produzir corpos sem história própria, dos quais tentamos apagar as marcas do tempo com o auxílio da medicina. A velhice torna-se aterradora.

A disponibilidade permanente para a moda, o consumo do efêmero, a aceitação de todas as novidades produzidas pela indústria cultural impede que as pessoas se apropriem do vivido e transformem sua história de vida na marca de sua diferença, pessoal e intransferível. Vivemos negando a morte, mas corremos o risco de morrer — o que ainda é inevitável se nunca tivéssemos vivido. (KEHL, 2003, p.258)

Esse imaginário eufórico de satisfação do prazer associando o consumo, a beleza, o prolongamento da juventude, o bem-estar e a eliminação da velhice, isso tudo “é tão radical que se chega a propor, ficcional e imaginariamente, a possibilidade técnica de construção da própria identidade num mundo digital e virtual” (CASTRO, 2016, p. 25). Chegamos a limites inimagináveis, como o prolongamento da existência em um corpo hábil, a um corpo imortal através da transferência da mente para uma máquina. Esses desejos e promessas de uma imortalidade do corpo levaram um grupo de pessoas da sociedade civil e de empresários na década de 90 a criarem o *transumanismo*<sup>58</sup>.

O *transumanismo* é considerado por seus membros como “um movimento intelectual, filosófico e cultural,” cujo objetivo é melhorar a condição humana através da razão aplicada, ou seja, do desenvolvimento e disponibilização (a nível privado) de tecnologias contra o envelhecimento e a favor do aumento das capacidades física, intelectual e psicológica dos seres humanos. O argumento desse grupo é o de aumentar a inteligência e adequação da mente para a felicidade. Esse grupo divide a existência em humanos (o que somos

---

<sup>58</sup> Disponível em <https://whatistranshumanism.org/#what-is-transhumanism>.

atualmente), transumanos (os que estão se mobilizando política, científica e financeiramente para a construção do próximo grupo) e pós-humanos (inteligências artificiais sintéticas ou *uploads aprimorados*<sup>59</sup> e/ou uma modificação tecnológica radical em partes do corpo humano e cérebro por meio de múltiplos experimentos cirúrgicos).

Se as experiências desse corpo contemporâneo consumidor, em busca do corpo ideal, belo, jovem e imortal – que visa atender consciente ou inconscientemente às normas capitalistas vigentes – foram pautadas pelo saber da biomedicina, nos paradigmas clássico/moderno e biomecânico, é na própria história da filosofia que encontramos a origem de sua objetificação, onde corpo e alma se separam. Em outras palavras, a origem da objetificação do corpo, ou do corpo objeto, remonta a própria história da filosofia ocidental, uma vez que o tema do corpo é uma constante na filosofia desde suas origens, cuja aposta era na imortalidade da alma, uma maneira de tentar escapar à morte. Gallo (2006) traça uma analogia entre o corpo no século XXI e a influência da filosofia na constituição dos paradigmas que alimentam a ênfase dos jogos capitalistas e neoliberais.

Já entre os gregos o corpo era tematizado filosoficamente, e se eles tinham concepções diferentes e uma relação com o corpo distinta da nossa, também foram eles que criaram o matiz de pensamento que viria a embasar nossas visões contemporâneas sobre o corpo e nossas formas de vivê-lo. (GALLO, 2006, 1 capítulo, 8 par.)

Os gregos consideravam duas realidades distintas que são: o corpo (*soma*), caracterizado pela matéria e a alma (*psique*), constituída pelo sopro (*pneuma*), que animaria essa porção de matéria. Para Aristóteles estas realidades eram complementares: ele afirmava que estes aspectos distintos eram inseparáveis na constituição do ser humano. Aristóteles e outros filósofos gregos, diziam que as faculdades anímicas do corpo tinham níveis diferentes de complexidade, variavam do nível mais simples para as mais complexas. De nutrição, reprodução, sensação, imaginação, memória para as mais complexas, como apetite/desejo e o pensamento ou inteligência, o qual era considerada a

---

<sup>59</sup> Upload (“download”, “upload de mente” ou “reconstrução do cérebro”) é o processo de transferência de um intelecto de um cérebro biológico para um computador. Disponível em <https://whatistranshumanism.org/#what-is-uploading>.

faculdade mais complexa da alma. Segundo Gallo (2006), para Aristóteles essas dinâmicas de movimento que compõem a vida humana só eram possíveis na relação entre alma e corpo, sendo tanto o pensamento, como a nutrição uma atividade coordenada entre essas duas realidades, como ele mesmo anunciou em seu texto *Sobre a Alma*<sup>60</sup> (*De Anima*).

Todavia, esse pensamento sobre as realidades complementares entre corpo e alma de Aristóteles, não abrandaram a forma incisiva dos textos de Platão, seu antecessor e mestre, que afirmara sobre a dicotomia corpo/alma e a hierarquia da alma sobre o corpo. Platão define o ser humano a partir da cisão entre dois mundos: o inteligível da alma e o sensível do corpo. O primeiro refere-se à realidade ideal, captada pelo intelecto (pensamento e alma) e o segundo à realidade captada pelos sentidos (corpo). A grande questão filosófica por trás dessa separação e que se perpetua nos nossos dias é que Platão entendia que a essência do conhecimento não estava na realidade das coisas materiais, que são corruptíveis e mutáveis, ele buscava a essência (a verdade essencial das coisas) nas realidades imutáveis, nas ideias e não nas pessoas.

Ao que parece, enquanto vivermos, a única maneira de ficarmos mais perto do pensamento, é abstermo-nos o mais possível da companhia do corpo e de qualquer comunicação com ele, salvo e estritamente necessário, sem nos deixarmos saturar de sua natureza sem permitir que nos macule, até que a divindade nos venha libertar. Puros, assim, e livres da insanidade do corpo, com toda a probabilidade nos uniremos a seres iguais a nós e reconheceremos por nós mesmos o que for estreme de impurezas. É nisso, provavelmente, que consiste a verdade. (PLATÃO, s/a, p.12)<sup>61</sup>

Segundo a concepção de Platão, o corpo era considerado instrumento da alma, seu suporte, seu abrigo e também sua prisão. A imortalidade e grandeza da alma era o que caracterizava a superioridade da existência humana e sua capacidade intelectual e, por outro lado, o corpo, por sua finitude e suas

---

<sup>60</sup> Nas palavras de Aristóteles: "A alma é o ato primeiro de um corpo organizado" (*De Anima*, 412 a 27) e possui 3 níveis: vegetal, capaz de crescer e de engendrar; animal, dotada da faculdade de sentir; humana, que possui a faculdade de conhecer (inteligência).

<sup>61</sup> Versão eletrônica do diálogo platônico "Fedão" Tradução: Carlos Alberto Nunes Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/> Disponível em <https://portalconservador.com/livros/Platao-Fedon.pdf>.

necessidades e dependências afetivas, implicava limites e condições de estagnação à evolução do homem.

Jaquet (2010) argumenta que, antes de colocarmos Platão entre os desprezadores radicais do corpo, é mister observar que ele reconhece a sua justa importância no diálogo do Banquete, não o excluindo da busca filosófica do Bem em si. Aqui, o caminho do belo<sup>62</sup>, ao qual estão associadas as características sensíveis do corpo, serve como degrau para a dialética ascendente do amor.

A bem dizer, não se trata de se estagnar na contemplação restrita da beleza sensível de um corpo, nem mesmo de se contentar de estendê-la a todos os corpos. Deve-se passar progressivamente da beleza física à beleza moral, da beleza moral à beleza intelectual, para ascender-se ao belo em si, e alcançar, enfim, o mundo inteligível, onde o Bem em si é o princípio. Assim, o Belo é o caminho mais curto em direção ao Bem. O corpo tem então suas virtudes que a razão conhece, se ela sabe fazer dele, bom uso. (JAQUET, 2010, p. 82)

Assim, o corpo para Platão, pelas funções que contribuíam para a elevação da alma, era elogiado ou exaltado e, por outras funções que impediam o desenvolvimento das virtudes da alma, era criticado e menosprezado. Gallo (2006), explica que essa concepção dualista da filosofia grega não significou, de maneira alguma, uma atitude de desprezo pelo corpo. Platão, assim como Aristóteles, de maneiras diferentes afirmavam a importância da saúde e educação do corpo para o bom pensamento. Mente sã em corpo são. Entretanto, se a argumentação da importância do corpo nas atividades educativas ficou como um ponto positivo para a educação formal de nossa sociedade, ainda que de forma precária e não reconhecida (principalmente nas instituições públicas), a visão que prevaleceu na história do ocidente foi a que desprivilegia o corpo em detrimento da alma e isso, até os dias atuais, nós ainda não conseguimos desmistificar. O foco da filosofia da época fixou-se em reconhecer a alma como sede do conhecimento e essa ideia segue alimentando os discursos dos detratores do corpo.

---

<sup>62</sup> Talvez seja o caso de dizer que para Platão havia três figuras do Bem: o bom, o justo e o belo.

Toda essa trajetória da filosofia clássica ocidental, que partia de uma concepção metafísica e dicotômica das realidades, ecoou fortemente na noção da dualidade do corpo e influenciou diretamente os princípios teológicos do período medieval. Nesta época, em que prevaleceu a inflexão dominante do cristianismo, os pais da igreja se apoiaram nesse pensamento de um corpo instrumental e isto serviu de particular inspiração, como uma “pedra” sobre a qual edificaram toda uma construção do corpo pecador. O corpo fora coroado, pela Santa Igreja, como o responsável dos vícios e mazelas da mulher e do homem e, somente a penitência do corpo e a renúncia dos prazeres levaria à salvação da alma. Não me deterei em explanar sobre esse período medieval e os males com que ele povoou o corpo, mas sabido é que, as influências religiosas negativas dessa época ainda reverberam no desprezo pelas coisas do corpo de nossa contemporaneidade.

Se a origem do corpo dual teve Platão como precursor e a Igreja como mantenedora desse pensamento, podemos dizer que foi em Renè Descartes, grande filósofo da modernidade, que essa forma de aceitar e considerar o corpo foi alicerçada, devido a seus contundentes argumentos. A sua filosofia privilegiava a alma em detrimento do corpo em razão do conhecimento, assim como em Platão. Os escritos de Descartes, importante racionalista do século XVII, desenharam o imperativo da dicotomia corpo e mente, uma vez que afirmou a separação dessas substâncias na constituição do ser humano e atrelou, definitivamente, a essência do homem à sua atividade do pensamento. Descartes considerava duas substâncias independentes: a alma, substância pensante – *res cogitans* – e o corpo, substância extensa – *res extensa*. Para o filósofo, o *cogito*, ou a substância pensante, seria o que define o ser humano, “essa natureza que pensa, que está em mim, ou melhor pela qual eu sou o que sou” (Quarta meditação metafísica), “quer dizer minha alma, que faz com que eu seja o que sou” (Sexta meditação). O pensamento seria algo totalmente separado do corpo e que nos definiria enquanto seres humanos.

Concluo efetivamente que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda essência ou natureza consiste apenas em pensar. E, embora talvez, (ou, antes, como direi certamente logo mais) eu tenha um corpo ao qual estou estreitamente conjugado, todavia, já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na

medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele. (DESCARTES, 1979, p. 134).

Essa proposição levantou a suposição de que o corpo era uma matéria comandada e animada por algo que estava fora dela. Ou seja, o corpo funcionaria através da disposição correta e da sincronia dos seus órgãos como um sistema mecânico, movível, mas que, toda via, precisava de ser tocado por alguma outra coisa alheia a ele, no caso, a alma. Segundo Gallo (2006) ao corpo caberia apenas, e tão somente, ser a extensão da alma, segundo a definição de corpo de Descartes, pois o filósofo não atribuía à natureza corpórea vantagens como ter em si o poder de mover-se, de sentir, de pensar (...).

(...) por corpo entendo tudo que pode ser limitado por alguma figura; que pode ser compreendido em qualquer lugar e preencher um espaço de tal sorte que todo outro corpo dele seja excluído; que pode ser sentido pelo tato, ou pela visão, ou pela audição, ou pelo olfato; que pode ser movido de muitas maneiras, não por si mesmo, mas por algo de alheio pelo qual seja tocado e do qual receba a impressão. (DESCARTES apud GALLO, 2006, posição 229)<sup>63</sup>

Se outras correntes filosóficas do modernismo e da contemporaneidade se opuseram ao pensamento dualista do corpo e alma, elas ainda não foram suficientes para superar o enraizamento dessa ideia no senso comum, pois ele se manifesta diariamente em diversas esferas de nossa vida. O corpo dual implicou diretamente no desprezo, negação e controle dos corpos por instituições religiosas no período medieval e por instituições militares/biomédicas/religiosas/educacionais na modernidade. O corpo mercadoria, corpo ideal, corpo pecador, corpo submisso, corpo silenciado, corpo oprimido, podem ser considerados desdobramentos de uma crença que alimenta a alienação e servidão voluntária dos muitos corpos-existências de nossos dias.

---

<sup>63</sup> Edição Ebook, disponível em <https://ler.amazon.com.br/?asin=B07LFLTNV6>

## 2.2. O corpo negado de ser

Sinônimos de negar: renuir, abdicar, declinar, desaceitar, recusar, rejeitar, renegar, renunciar, repelir, repudiar, contestar, contraditar, contrariar, impugnar. O corpo quando é negado de ser ele mesmo, é um corpo interdito. Interditar é verbo em riste<sup>64</sup>. Veto. Proibição. Uma interdição é um gesto de sentença, de suspensão. Um rito de negação pelo qual alguém deve se abster de um ato por razões religiosas ou jurídicas. Uma proibição de ter, estar e ser. Temporária ou perpétua. Regional ou universal. Um corpo interdito é um corpo que não pode exercer-se enquanto suas potencialidades naturais ou culturais, um corpo silenciado, um corpo proibido, um corpo negado de ser.

Ao localizar a interdição do corpo, na cabeceira da colonização do Brasil, Ana Maria Freire (2001), viúva de Paulo Freire, faz uma análise da proibição apriorística da mulher, do indígena e do negro, com suas presenças física e política na sociedade em formação. Sua pesquisa girou em torno do analfabetismo brasileiro e da construção pedagógica do corpo negado, o que ela denomina “interdição do corpo”, cavando nesse solo mestiço, as raízes da história da educação. A autora chega à categoria “interdição do corpo” através do livro de Baeta Neves<sup>65</sup> (1978), historiador e professor que apresentou um crítico e criativo estudo da relação jesuítas-indígenas através das cartas de Nóbrega e Anchieta. Ana Maria Freire (2001) se apropria da expressão “ampliando-a pelo espaço e tempo brasileiro, enfatizando-a enquanto ideologia necessária à opressão e discriminação capaz, entre outros fatores, de gerar e manter o analfabetismo dos segmentos oprimidos do Brasil.” (FREIRE, ANA MARIA, 2001, p. 33)

Ao analisar o analfabetismo no Brasil, traçando uma linha entre a ideologia da interdição do corpo e a ideologia nacionalista, Ana Maria Freire (2001) analisa um rico material documental relativo a dois períodos: 1534-1850, época do modo de produção escravista; 1850-1930, época da substituição do modo de produção escravista pelo modo de produção capitalista dependente.

No primeiro período a autora analisou e descreveu sobre a proibição dos corpos, as inibições e retaliações, praticadas pelas vias institucionais religiosas

---

<sup>64</sup> Suporte de ferro que tinha por finalidade firmar o conto da lança, quando o cavaleiro estava pronto para investir: armas em riste. Dedo em riste, apontando com o dedo incisivamente.

<sup>65</sup> O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios.

e “educacionais” – a escola impingida pela Companhia de Jesus – e pelas vias não institucionais, que correspondia a toda a comunidade portuguesa que avançava no território brasileiro.

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isto das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão, confirmação, pregações, procissões, rezas, jejuns, flagelações, teatralizações e ensino da vida ascética e de pobreza acintosa como viviam eles, os jesuítas. (FREIRE, ANA MARIA, 2001, p. 33)

O que ocorrera naquele período pode ser entendido como “uma relação dialética entre as condições materiais de nossa sociedade e as suas supra-estruturas, mediada pela ideologia da interdição do corpo, forjada pela leitura de mundo dos jesuítas.” (ibidem, p.38) Os jesuítas, ou os “soldados de Cristo”, estigmatizaram as manifestações culturais e sociais dos povos que não eram europeus, condenando os corpos negros e indígenas – com ênfase nos corpos das mulheres negras e indígenas – e inauguraram a ideologia da interdição do corpo, estendendo esses marcadores de “normas, valores, preconceitos, hierarquias e discriminações até os nossos dias.” (idem, p. 38)

Do segundo período analisado, de 1850 a 1930, configurado pela modernização da sociedade brasileira, com inauguração de bancos, estradas de ferro, bondes, iluminação, telefones, etc., prevaleceram elementos ideológicos da interdição do corpo pelos discursos do Positivismo e do Liberalismo. Ana Maria Freire (2001) conclui que a educação não era para todos e era determinada a partir de uma prática educativa elitista, discriminatória e autoritária, interessada em produzir e manter condições materiais e intelectuais que favoreceram os direitos e privilégios dos dominantes.

Distorções próprias de uma sociedade que profere palavras ocas e vazias e que marchou para o capitalismo subsidiada pela socialização das perdas e privatização dos

lucros. Sociedade que, apesar de construir sua história com sacrifícios imensos para a maioria de sua população, se encaminhou para um capitalismo dependente, ambíguo e “selvagem”, com vantagens apenas para poucos – os das camadas dominantes – tendo para isso que interditar a escola para muitos – os das camadas dominadas. (FREIRE ANA, 2001, p. 237)

Partindo dos estudos realizados por Ana Maria Freire, Brighente (2013 e 2016) relaciona a proibição dos corpos realizadas no período colonial e exploratório do Brasil com o expoente estudo de Paulo Freire sobre a educação bancária. A pesquisadora evidenciou que muitas cidadãs e cidadãos brasileiros foram proibidos de ser e de se expressar autenticamente seja pelos colonizadores, pelos jesuítas (que receberam o título de primeiros “educadores brasileiros”), seja pela família ou pela escola. “O exemplo da chegada do colonizador à América prova que o corpo foi e é passível de ser docilizado, interditado e punido por aqueles que impõem as ordens e detêm o ‘saber’ e o poder.” (BRIGHENTE, 2016, p. 16). À medida que os educadores e educadoras brasileiras seguem essa lógica de invisibilização das diferentes existências, não reconhecendo as histórias, saberes e culturas dos povos originários e insistindo na produção das ideologias dominantes do capitalismo, eles dão continuidade à interdição dos corpos.

O fenômeno de violência da negação do corpo e o vínculo deste movimento com o analfabetismo se relacionam com argumentos teóricos de Paulo Freire sobre o assistencialismo, mutismo e domesticação na história da educação brasileira. Em uma de suas cartas<sup>66</sup> do livro *Pedagogia da Indignação* (2000), Paulo Freire cita que os corpos colonizados foram “corpos rasgados” e que tiveram suas vidas roubadas. Sabem as Américas, os povos originários, as mulheres e homens que não nasceram aqui, os filhos e filhas frutos de combinações étnicas, aqueles que não aceitam a dominação de Estado, gênero, classe social, os progressistas, sabem todos estes, o que representou o processo de expansão europeia no continente. Sabem todos das limitações que nos foram impostas. (FREIRE, 2000)

A estes corpos dos indígenas, negros e mulheres, proibidos de ser na história da colonização e exploração do Brasil, somamos os corpos deficientes.

---

<sup>66</sup> “Descobrimiento da América”, p. 34. São Paulo, abril de 1992.

A relação estabelecida com uma pessoa com deficiência é um “profícuo analisador da maneira pela qual um grupo social vive a relação com o corpo e com a diferença.” (LE BRETON, 2020, p. 73). Nossas sociedades ocidentais fazem da deficiência um estigma, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa, implicando em uma sectarização (igual versus diferente) da unidade humana. O que na verdade aponta para uma desordem ontológica do homem quanto à sua ordem simbólica, evidencia sua necessidade de hierarquização e superioridade, e revela, ainda, a sua debilidade quanto à necessidade de identificação com um par igual a si. (LE BRETON, 2020)

Lobo (2015), em uma obra pioneira sobre a trajetória das existências infames, resultado de seu doutoramento, nos apresenta um panorama de quatro séculos de colonização e de como como eram vistos, ignorados ou tratados os escravizados, pobres e deficientes do Brasil. O estudo se apoia em um rico material bibliográfico entre fontes documentais, cartas e crônicas de viajantes estrangeiros, teses de higienistas, criminalistas, da medicina, denúncias da inquisição. *Os infames da história* (2015), ao contar a história dos corpos desprestigiados, também denuncia os saberes e as instituições que enquadraram, controlaram e nomearam essas tantas vidas: o indígena (monstro canibal), os escravizados (corpos cativos, assujeitados e descartáveis), os deficientes (corpos irrecuperáveis ao trabalho, idiotas e imbecis) e os trabalhadores da indústria (corpos úteis e corpos inúteis).

Ao se debruçar sobre a história da deficiência no Brasil, a autora enumera as inúmeras formas de arbitrariedades do século XVI até a primeira metade do século XX. No capítulo, *Monstros e degenerados*, ela inicia com o “monstro canibal”, maneira com que os indígenas eram chamados no período da colonização/exploração, “povo do Diabo”, repetiam os jesuítas. O século XVI distinguia duas classes de monstros: espécies monstruosas e monstros individuais, baseado nos preceitos medievalistas de santo Agostinho. Os monstros individuais representavam a marca da ira de Deus para os frutos da depravação e misturas das cópulas indevidas.

Segundo Souza apud Lobo (2015), aos poucos, o fascínio da Europa quinhentista e seiscentista voltou-se para estes monstros individuais, ou seja, para os corpos que apresentavam estigmas físicos visíveis. Mas foi o século XIX o mais intolerante com os corpos deficientes. A ciência, “imbuída da ideia de

progressos e das teorias da evolução” (idem, p.40) trouxe vários experimentos e teses sobre moral, heterogeneidade, degenerescência e toda a inescrupulosidade do positivismo para frisar a negação da pessoa com deficiência.

Lobo (2015) iluminou também as deficiências provocadas nos corpos escravizados e dedicou o terceiro capítulo de seu livro para a trajetória dos descartados, dependentes da caridade pública e das redes de solidariedade montadas pelos próprios cativos. Doenças, mutilações, suicídio, fome e castigos eram ao mesmo tempo causa e consequência da existência destes "fardos sociais".

Deles seria possível dizer, quando fora de uso, além de perigosos, serem fardos sociais, um peso morto nas costas da sociedade, por serem ineficientes (não saberem ou não quererem trabalhar) ou deficientes (impossibilitados temporária ou permanentemente para o trabalho). De qualquer forma, seriam objeto de novas práticas (diagnóstico, recuperação e controle eugênico) e de novas sanções. (LOBO, 2015, p. 136-137)

O corpo fala, conta e reconta sobre as inscrições que lhes sujeitaram, como a funda marca que o regime dos três “p”s (pano, pão e pau) deixou na vida dos corpos escravizados. Se a escassez de alimentos e de roupas infligia uma brutal violência como a desnutrição, a invalidez, as deformidades, a lepra e as bexigas, muito mais hediondo era o castigo corporal, como forma educativa de dobrar o corpo para a obediência. O castigo era usado para punir as faltas cometidas, mas também como medida preventiva para futuras rebeldias. (LOBO, 2015)

Tampouco se evitavam as marcas no corpo, as lesões e as cicatrizes – elas formavam o desenho de uma escrita sobre o comportamento do escravo como instrumento de trabalho. Os anúncios de jornais em busca dos fugidos descreviam com minúcias as marcas de lesões. Eram os sinais da identidade e da “carteira de trabalho” do escravo. (LOBO, 2015, p. 151-152)

E o que dizer da inserção destes corpos negados de ser no mundo do rendimento e da cidade (?), pergunta a historiadora Del Priore (2009). Não bastando todos os suplícios do período escravagista, a utopia de uma sociedade organizada e produtiva, constituída só por exemplares perfeitos da espécie

humana, estava em curso com o apoio de renomados médicos e juristas do século XIX. Como? Esterilização, extermínio, embranquecimento, silenciamento. “Médicos, engenheiros, jornalistas e muitos nomes considerados a elite intelectual da época no Brasil viram na eugenia a ‘solução’ para o desenvolvimento do país”, explica Ferreira (2017)<sup>67</sup>. A eugenia chega oficialmente ao Brasil em 1914, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, através da tese de Miguel Couto, que publicou diversos livros sobre educação e saúde pública no país. (FERREIRA, 2017)

Entre as diversas ações da medicina social do Brasil do século XIX, o movimento eugênico<sup>68</sup> – punição e espoliação dos corpos da diferença – pôde ser comparada à ação da inquisição, criando uma normatização e “julgamento dos corpos, suas funções e comportamentos” (LOBO, 2015, p.104). Essa medicina se infiltrou no tecido social “a partir do hospital (sua primeira tomada de poder), nas famílias, nas escolas, nos quartéis, nas fábricas, até penetrar sua nova racionalidade no aparelho do Estado.” (idem, p.104)

No fundo, todas essas ações que implicam o sectarismo e hierarquização dos corpos nas suas singularidades, denunciam os sentidos que lhes atribuímos. De maneira que, toda a discriminação da diferença fala mais de quem a realiza do que de quem a sofre. Todos estes corpos negados de ser, trazem marcas de suas histórias de submissão, dominação e utilização, pois, em toda sociedade o corpo está presente no interior de poderes. O corpo sempre foi objeto e alvo de poder, como veremos em Foucault (2001) e, se outrora ele era punido, castigado, rasgado e morto, tornando-se inúteis, logo que se inicia a era industrial, o corpo passa a ser algo que se manipula, se modela, se treina, se vigia, para que ele responda, obedeça e se torne hábil, em ser dócil.

---

<sup>67</sup> Disponível em [www.vix.com/pt/ciencia/547185/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar](http://www.vix.com/pt/ciencia/547185/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar).

<sup>68</sup> O projeto da eugenia surgiu na Grã-Bretanha e foi colocado em prática pela primeira vez nos Estados Unidos. Quem disseminou a ideia e o termo foi Francis Galton, em 1883. Inspirado no conceito de *seleção natural* de Charles Darwin, seu primo, ele apresentou a hipótese de que o estudo também se aplicava aos seres humanos. O projeto pretendia comprovar que a capacidade intelectual dos seres humanos era de origem hereditária, buscando respaldo na biogenética para excluir negros, asiáticos e todas as pessoas com deficiência, seja ela qual for. Disponível em <https://www.vix.com/pt/ciencia/547185/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar>.

### 2.3. O corpo dócil

Ao visitarmos as situações históricas que constituem os estigmas do corpo e das sociedades, sempre chegamos em Michel Foucault (1926-1984), autor fundamental que, pela universalidade de suas proposições, nos conta um tanto sobre nós mesmos. “Todo o trabalho de Foucault poderia ser entendido como uma análise histórica das diferentes técnicas pelas quais o poder gerencia a vida e a morte das populações.” (PRECIADO, 2020)<sup>69</sup> Acadêmicos ou leigos, oprimidos ou opressores, ainda que não conscientes de todas as nossas ações, estamos todos sujeitos a reconhecer a organização do controle dos corpos quando lemos suas obras.

Um corpo não existe fora da sua história e da sua cultura, conseqüentemente, ele não está aquém dos tensionamentos de forças que o forjam. Em *Microfísica do Poder*, escrito em 1979, Foucault explica que o poder se constitui enquanto relações de forças e que as formas de controle sobre o corpo, têm como consequência o poder irradiando-se como uma rede que permeia todo o corpo cotidiano. Para o pensador, até o século XVII, protegia-se o corpo do rei. Depois, o foco passa a ser o corpo social, e ele afirma que é o poder que gera o corpo social e não o consenso, como se acredita geralmente. Ou seja, os processos de controle fabricam a existência, de maneira que o corpo, justamente pela sua capacidade de potência e poder, é tomado como objeto e agente ao mesmo tempo.

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito (...) emerge inevitavelmente, a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento do pudor. (...) O poder penetrou no corpo, encontra-se no próprio corpo. (FOUCAULT, 2008, p.146)

O corpo é um lugar de potência e de poder e o poder produz saber. Mas ao poder não interessa desvelar o saber da potência. Daí que as várias formas

---

<sup>69</sup> Em Aprendendo com o Vírus. Disponível em <http://agbcampinas.com.br/site/bibliotecadigital/>

de controle atuam em classificar, catalogar, vigiar e dominar tudo e todos num processo indefinido, de forma que essas estratégias acabam por embaraçar nossas formas de encontrar as lutas mais adequadas. Diz Foucault (2008) que o poder não vacila e investe em lugares estratégicos e de forma sutil para continuar a sua batalha. Em vez do controle-repressão, o poder passa a agir por meio de controle-estimulação, não unicamente pelo aparelho do Estado, mas na forma de uma política disseminada.

Se o poder produz corpos, Foucault (2008) explica que os agentes que coordenam as ações políticas de controle do corpo individual e social são peças de um complexo mosaico de filantropia, instituições (médicas, escolares, militares), trabalhadores sociais e saberes. Lembrando ainda que

Naturalmente, a medicina desempenhou o papel de denominador comum... Seu discurso passava de um ao outro. Era em nome da medicina que se vinha ver como se instalavam as casas, mas era também em seu nome que se catalogava um louco, um criminoso, um doente... (FOUCAULT, 2008, p.151)

Em *Vigiar e Punir*, obra escrita quatro anos antes, em 1975, Foucault já havia detalhado as formas de poder e os aparelhos de controle dos corpos, traçando uma relação entre a produção de conhecimento, o exercício de poder e as instituições sociais, dispositivos que regulam as relações entre os modos de exercício de poder e a produção de saberes e verdades. Em sua análise Foucault se propõe tencionar, mostrar e contrastar duas formas de exercício de poder (à luz do direito penal) a partir do modo de tratamento concedido a um criminoso: a dos regimes absolutistas europeus e a dos regimes democráticos que se consolidaram na Europa a partir do final do século XVIII. Na primeira forma de regime, absolutista, o modelo de poder é exercido pela autoridade de um poder judiciário central, totalmente subordinado à figura do rei cujo método de controle se exercia por meio da punição, mais especificamente pelo suplício. A punição por meio de suplícios faz o objeto do primeiro capítulo e a punição sem suplícios do segundo capítulo.

No terceiro capítulo, que interessa particularmente a este estudo – o corpo dócil – ele se dedica a explicar sobre o modelo de poder dos regimes democráticos, pós-revolução francesa. Nele, vemos a caracterização daquilo

que Foucault chama de disciplina, uma modalidade de poder que perduraria até nossos dias, cujo método de controle da sociedade passa a ser o de controlar e vigiar. Esse novo modelo de sociedade disciplinar, passaria a vigorar a partir dos séculos XVII e XVIII, consistindo basicamente num sistema de controle social, do corpo individual e coletivo. A conjugação de várias técnicas de classificação, seleção, vigilância e controle, se ramificariam pelas sociedades a partir de uma cadeia hierárquica, vindo do poder central e se multiplicando numa rede de poderes interligados e capilares. Este tipo de poder disciplinar comportaria todo um conjunto de instrumentos, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos, caracterizando-se como uma tecnologia.

Mas, afinal, de onde surge o corpo dócil? Ao investigar a gênese da manipulação do corpo, Foucault (2001) cita o livro *Homem-máquina*, La Mettrie<sup>70</sup>, que realiza uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, ascendendo a noção de “docilidade” pela união do corpo analisável com o corpo manipulável.

O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. (FOUCAULT, 2001, p.117-118)

O ser humano é selecionado e catalogado individualmente, não no sentido de valorizar suas particularidades que o fazem um ser único, mas para melhor controlá-lo. O corpo dócil, portanto, é aquele que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Foucault (2001) denuncia então que coube às instituições militares, hospitalares e escolares a aplicação da disciplina dos corpos, como mantenedoras da padronização das subjetividades a partir de um

---

<sup>70</sup> Julien Offray de La Mettrie foi médico e filósofo do século XVII e herdou as ideias dos modernos, mais especificamente de Descartes. Época da mecanização e da automação., de positivação e inclusão de todas as disciplinas nas ciências com o modelo da física.

contexto econômico e cultural. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe.” (FOUCAULT, 2001, p. 120)

A docilização dos corpos está ligada diretamente ao uso de técnicas variadas de coerção que velam sobre os processos de esquadramento espacial e sua distribuição por ele, a partir de uma tríade de estratégias que consistem em: organização do espaço, controle do tempo e um modelo de vigilância (panoptismo) que exerça o controle dos corpos, seus gestos e atitudes. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (idem, p. 118)

O *controle do espaço* se dá pelo confinamento de um ambiente fechado em si mesmo e que possibilita um controle das relações ali estabelecidas. O encarceramento é o primeiro elemento considerado no qual o indivíduo é confinado em instituições que imitam o modelo dos conventos: escolas, prisões, fábricas, hospitais, quartéis. “Fora do horário de entrada e saída, não se pode vencer os muros, fechados como fortalezas.” (REIS, 2018, p.8) Concentrados no espaço, o indivíduo é exposto ao “quadriculamento”, ou seja, deve ocupar individualmente um lugar específico, evitando a organização coletiva que possibilita o isolamento e a localização imediata do indivíduo. Esse formato de distribuição espacial para estas instituições, a posição do corpo em uma teia produtiva determina sua utilidade. (REIS, 2018)

O *controle do tempo* é um elemento fundamental para o controle da atividade e dos gestos do trabalho, do estudo, da produção ao qual se pretende um corpo útil. O filósofo enumera cinco pontos capitais no controle temporal: 1) O *horário*, uma herança monástica, é o primeiro e mais antigo modelo estrito, e servia para organizar três grandes processos de controle das atividades: “estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (FOUCAULT, 2001, p. 128). Tempos depois este sistema foi adotado por outras instituições disciplinares, como hospitais, fábricas e exército. “Começa-se a contar por quartos de hora, minutos e segundos” (idem, p.128). Essa compartimentação temporal passa a ser associada à 2) a “*elaboração temporal do ato*”, isto é, a regulação do gesto em relação à atividade e ao tempo empregado nesta. Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do

comportamento. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (ibidem, p. 129). 3) O conhecimento, o controle e a manipulação do corpo para a maior *eficiência do gesto*. “Donde um corpo e um gesto postos em relação: impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (ibidem, p.130). Ou seja, um bom emprego da mecânica do corpo é a base do gesto eficiente. 4) *A articulação corpo-objeto*: o que indica uma boa coordenação motora associada ao uso dos instrumentos de trabalho, e, por fim, 5) o princípio da *utilização exaustiva do tempo* e do corpo, que significa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante, sempre mais forças úteis, mais velocidade.

Por fim, mas não por último, Foucault (2001) apresenta o ato fundamental para a concepção de um corpo dócil, o “*panoptismo*”<sup>71</sup>, ou o método de vigia dos corpos. Afinal, a posição de um corpo no espaço institucional implica na sua vigilância e o panóptico, neste sentido, funcionaria como uma espécie de laboratório do poder.

Se o panóptico, no sentido estrito do termo, não chegou nunca a ser realizado, o panoptismo, considerado como princípio de vigilância central (o essencial aos olhos de Bentham), ia, pouco a pouco, modificar o sistema carcerário e a arquitetura penitenciária. (PERROT, 2008, p.150)

Esse dispositivo que, a princípio fora criado como um projeto prisional, fora recomendado pelo próprio Bentham a “todos e quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção um certo número de pessoas.” (apud REIS, 2018, p.9) Foucault (2001) explica que esse modelo (a estrutura física e a ideia do controle de poucos sobre muitos) foi extremamente útil a outras instituições, uma vez que ele organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente e, individualmente, os corpos vigiados. “Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um

---

<sup>71</sup> O panóptico é um projeto de prisão circular criado por Jeremy Bentham no fim do século XVIII, na qual há uma torre construída no centro, cujo ângulo permite observar todas as celas dos detentos sem que eles saibam se estão sendo observados.

operário ou um escolar.” (FOUCAULT, 2001, p.166) Essa característica individualizante do panóptico, tem uma dimensão de análise e classificação importante para o ato de controle, construção e manipulação das instituições.

Permite estabelecer as diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja imitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular seu salário em vista disso (FOUCAULT, 2001, p. 168).

Os corpos dóceis são, portanto, corpos forjados pelos interesses de uma obediência servil, programados para resultados de performance individuais e protegidos das práticas de coletividade, pois estas podem incitar atos de desobediências sociais. A partir dos pressupostos político-econômicos de cada grupo social, a corporeidade exerce um papel fundamental para a adequação do indivíduo ao todo.

Na prática pedagógica da educação formal, esse exercício de vigilância, da punição, do não reconhecimento dos saberes de cada sujeito e da avaliação padronizada são evidenciados quando os educadores reproduzem vícios de uma educação tradicional e bancária, destaca Brighente (2016). A limitação do espaço físico, a disciplina dos corpos, o reforço à competitividade e performance dos educandos, a imposição dos ritmos de aprendizagem, a economia de gestos e das relações entre sujeitos, a forma de organização e utilização dos objetos, como regras para uma aula eficiente e produtiva, reforçam o estigma de subserviência e docilidade dos corpos.

Todavia, essa sociedade disciplinar que sujeita os corpos à docilidade explorando suas resistências físicas e psicológicas, avança no tempo e história da humanidade alcançando, por fim, a contemporaneidade e se somando às síndromes novas que o capitalismo/neoliberalismo não cessam de inventar para a captura dos corpos. O corpo dócil também está cansado.

## 2.4. O corpo cansado, que não aguenta mais

A propósito do corpo da pós-modernidade, cansado das situações históricas e concretas que o sujeitam, Lapoujade (2002) escreve, sem postular ou conjecturar uma tese, sobre o fato do esgotamento do corpo, do corpo que não aguenta mais. Para o filósofo francês, mesmo nas situações cada vez mais elementares, que exigem cada vez menos esforço, o corpo demonstra seu cansaço. É como se ele não pudesse mais agir, não pudesse mais responder aos atos que o formam, como se, agente da própria existência, ele não conseguisse mais ter o controle sobre si mesmo. Mas o que é que o corpo não aguenta mais? Qual é essa impotência que parece confundir-se com sua própria condição? O autor que se pergunta, responde às suas questões com uma dupla resposta. O corpo não aguenta mais as pressões que o exterior o submete e as pressões do interior que o próprio corpo tem produzido.

Primeiro, ele não aguenta mais aquilo a que o submetemos do exterior, formas que o agem do exterior. Essas formas são, evidentemente, as do adestramento e da disciplina. (...) trata-se de formar corpos e de engendrar um agente que submeta o corpo a uma autodisciplina. (...) é todo um sistema da crueldade que se impõe aos corpos. A crueldade não se confunde como a abominação da tortura, se bem que ambas interroguem um aspecto profundo do corpo: sua potência de resistir, sua resistência ao cansaço e ao sofrimento. Ambas questionam: o que o corpo pode suportar? (LAPOUJADE, 2002, p. 83-84)

A psicanalista e ensaísta Maria Rita Kehl (2003), argumenta que a partir das revoluções industriais os corpos foram submetidos a um ritmo mais ou menos uniforme, e o tempo social padronizado substituiu rapidamente o tempo dos ciclos vitais. O ritmo do corpo dos operários, dos estudantes, dos doentes internados, passa a ser controlado e submetido às conveniências do tempo social, pacificado e normatizado. O carácter excepcional do processo civilizador no ocidente moderno cria uma especialização de alto nível dos agentes sociais que atuam nessa forma de exercício de poder que inclui muitos tipos de violência, como a da exploração econômica e a da exclusão social. O Estado oferece o amparo social e a segurança aos cidadãos, cobrando seu preço em renúncia às experiências de prazer, euforia e agressividade. Desta maneira os

corpos começam a re-agir à complexidade das cadeias das relações sociais em que está inserido, a um nível em que eles mesmos não são capazes de perceber.

À reorganização do comportamento dos homens em meio a seus semelhantes, à nova relação entre os corpos, correspondem mudanças na estrutura da personalidade. (...) Quanto mais intrincado o tecido social, mais diferenciado, complexo e estável o aparato socializador de controle dos corpos e das mentes. (KEHL, 2003, p. 255)

Se a sociedade disciplinar se constitui como uma forma que submete os corpos ao exterior, e é uma das responsáveis por este esgotamento dos corpos-existências, Lapoujade (2002) explica que existe uma segunda forma de poder responsável por este cansaço dos corpos que não aguentam mais. Para o autor, o corpo também não aguenta mais aquilo a que se submete do interior mesmo do sujeito.

Todavia, não é menos evidente que o corpo não aguenta mais também aquilo a que se submete de dentro. Pois estas mesmas formas passam para dentro, se impõem ao dentro desde que se cria um agente para as agir. Neste instante, a relação muda a natureza; ela deixa de questionar a resistência do corpo no adestramento e o transforma em assujeitamento. (LAPOUJADE, 2002, p.84)

Esse assujeitamento de que nos fala o filósofo pode ser entendido como a produção de nova subjetividade que surge a partir de exercícios invisíveis dos dispositivos de poder que o capitalismo produz nos corpos. Os dispositivos de poder são modos de afetações que se produzem de fora para dentro e que se encarregam do controle de uma extensão cada vez maior de comportamentos. Neste sentido, esses dispositivos se constituem pela captura do corpo que padece e não age conscientemente, ou que age a partir das variações provocadas por essas capturas. Segundo Lapoujade (2012) esses corpos que sofrem a pressão de fora e não se manifestam contra elas, que entravam a potência dos instintos, voltando-os contra eles mesmos, acabam por criar um agente interno que será responsável pela objetivação da subjetivação, ou seja, nós realizamos a instrumentalização do nosso próprio ser.

É na sua resistência a estas formas vindas de fora, e que se impõe ao dentro para organizá-lo e lhe impor uma “alma”, que o corpo exprime uma potência própria. O corpo sofre de um “sujeito” que o age – que o organiza e o subjetiva. Em outros termos, trata-se não apenas de tornar doente nosso corpo, mas de nos tornar doentes dessa doença, como se doença devesse se redobrar em nós. (LAPOUJADE, 2002, p.85)

O autor explica que o corpo, ao não responder instintivamente aos ataques que sofre do exterior, cria mecanismos internos, organizando essas afetações de duas maneiras: uma doença (que assume a forma do ressentimento, gerada pela culpa) e uma anestesia, que é seu inverso. Inspirado em Deleuze, Guattari, Nietzsche e Stiegler, Lapoujade (2002) argumenta sobre a invenção da culpa no cristianismo, no qual “tudo é pensado a partir do corpo mártir que toma sobre si os sofrimentos sem nenhuma reação nem exteriorização, mesmo que adiada. Desde então, o sofrimento se torna sacerdócio, missão, fardo.” (LAPOUJADE, 2002, p. 85) Para esses autores, a religião transformou a dor em doença e a doença em mal. “A religião tem por função essencial fazer da doença a condição da vida.” (idem, p.85)

Já a anestesia trata do inverso da doença, ver a vida como interminável neurastenia, ou perda geral do interesse, estado de inatividade ou fadiga extrema. A anestesia seria a incapacidade de ação, um corpo passivo, insensível, o que tornaria a vida sem vitalidade. Lapoujade (2002) explica que frequentemente a dor e a anestesia se associam: ao mesmo tempo em que se está doente da vida também se é insensível a seus próprios sofrimentos.

Neste processo de assimilação do poder exterior que se compõe como uma nova forma de assujeitamento, que esgota o corpo pela doença ou anestesia, podemos acrescentar ainda, o excesso de positividade de nossa contemporaneidade. Agora o corpo já não é mais só cansado, ele é sujeito da sociedade do desempenho. Byung Chul Han (2017), acerca das influências das novas mídias em nossa contemporaneidade, cria uma tese em que a sociedade disciplinar foi superada pela sociedade do desempenho. Para o autor, a sociedade do desempenho gera “um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade.” (HAN, 2017, p.

70) Esse excesso de positividade nos chega pelas propagandas de consumo e pela velocidade e intensidade das informações cujas palavras-chave são “projeto”, “motivação”, “iniciativa”, “eficiência”, “flexibilidade”. Essas informações são disparadas a todo o tempo, no trabalho, em casa, no transporte, nas relações e fazem a vida ficar mais acelerada, mais transitiva e o sujeito cada vez mais desatento e ausente de si mesmo.

Em *Sociedade do Cansaço* (2017), Byung Chul Han argumenta que todos nós fomos bem disciplinados e controlados pelas esferas de poder exteriores a nós mesmos e, atualmente, somos produtos da auto cobrança de desempenho, o que nos torna responsáveis por boa parte do nosso cansaço. O desempenho, ou, o empreendedorismo de si mesmo, é uma nova relação de poder e se expressa nessa relação de uma reinvenção capitalista.

Consequência desses jogos de poder que capturam os corpos e os levam a exaustão, além da perda do senso de coletividade e de seus direitos, podem ser vistos, por exemplo, no novo modelo econômico da uberização<sup>72</sup>. Quem são os corpos que trabalham duramente na linha de frente dessa corrida desenfreada do “livre trabalho”? “Eu não tenho mais patrão, mas eu não tenho mais direitos.” Ou esses corpos trabalham incansavelmente, num novo modelo de escravização da mão de obra, no qual quem vigia a condição de trabalho é o próprio trabalhador e o modelo panóptico se articula ao projeto econômico, ou não têm o que comer em suas mesas.

Se para Byung-Chul Han a sociedade disciplinar deu lugar a uma sociedade do cansaço, transpondo uma forma de poder pela outra, Holanda (2018) levanta uma crítica a esta tese e propõe uma dialética desse pensamento partindo de uma perspectiva decolonial. Para a autora, a era descrita por Byung-Chul Han representaria o pensamento da modernidade histórica e o nascimento da colonialidade do poder, e não exatamente uma superação de um tipo de sociedade por outro.

Se a correlação procede, enquanto para Han esta temporalidade teria sido superada por um novo conjunto

---

<sup>72</sup> Com a uberização, há a eliminação do conceito de contratação por jornada, o salário se torna custo variável, pois ele só existe se de fato houver a realização daquele trabalho e as jornadas levam frequentemente ao uso das horas vagas para aumentar a renda. Neste tipo de relação, qualquer tempo disponibilizado pelo trabalhador é tempo de lucro. “É o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho” (POCHMANN, apud SILVA, 2019, p.232).

de enfermidades fundamentais, os pensadores decoloniais alertam para o fato de que a colonialidade – e, portanto, a patologização da alteridade – não é apenas uma outra maneira de narrar a História, ela é estrutural e não apenas temporal, ela funde-se com as engrenagens que mantêm o sistema de exclusão e desigualdades. (HOLANDA, 2018, p. 11.)

Não é que as explorações por parte das instituições deixaram de existir, elas sempre existiram e, somado a elas, o capitalismo pós-moderno, pelas vias das mídias digitais, abarrota nossos corpos de informações de consumo e de desejos não naturais e não necessários<sup>73</sup>, fazendo-nos acreditar que somos aquilo que produzimos e consumimos incansavelmente. Holanda (2018) insiste, “como afirmar, do hemisfério sul do planeta, que seríamos uma sociedade pobre em negatividades? Em faltas, inacessos, violações?” (idem p.11) Para a autora, a forma de poder da negatividade sobre os corpos da sociedade disciplinar, não deixou de existir nas sociedades mais precárias do hemisfério sul. Não há uma superação da sociedade disciplinar pela sociedade do desempenho, o que existe é uma fundição dessas duas formas.

Na grande maioria dos países da América Latina e da África, como é o caso do Brasil, as fábricas, as escolas, os hospitais e as prisões não deixaram de exercer o papel de docilização dos corpos e de exercer um poder de negatividades como exames, punições, classificações, vigia e discriminações sobre os corpos. Esses corpos do Sul continuam sofrendo e cansados do exercício de poder da disciplina, de exercer tarefas fisicamente extenuantes, acrescidos, porém, do cansaço do auto desempenho que, sem perceber e sem ainda falarmos suficientemente sobre isso, foi assimilado.

.....

Todos esses jogos de violência e dominação se fazem tão profundos nas situações concretas do dia-a-dia e na história dos corpos, principalmente das classes menos favorecidas da sociedade, que acabam por gerar uma espécie de cansaço existencial. Paulo Freire associa esse cansaço à uma espécie de anestesia histórica, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. “O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. O hoje

---

<sup>73</sup> EPICURO sobre os três tipos de desejos: naturais e necessários, naturais e não necessários, não naturais e não necessários, mas somente os dois primeiros devem ser satisfeitos sem hesitação.

do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois”. (FREIRE, 2001, p.27) Esta anestesia histórica, da qual nos fala Paulo Freire, atravessa gerações e inibe o conhecimento das possibilidades de serem superadas, deixando os homens acrílicos, ingênuos e cansados existencialmente diante do mundo.

Se, por um lado, as situações-limites desenham e denunciam as situações dramáticas em que os corpos-existências são demitidos da vida e estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo, do outro lado, Paulo Freire (2005) anuncia que, por elas, são revelados os atos-limites. Isto é, atos humanos que carregam sua característica de liberdade, de serem ativos através de ações transformam a realidade em que vivem. Assim, as situações-limites não são o contorno que esgota as possibilidades, mas as margens que as anunciam. (GUZZO E MOREIRA, 2015)

Para mim, a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis. Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar. Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação.

Isto significa então reconhecer a natureza política desta luta. Natureza política que descarta práticas puramente assistencialistas de quem pensa comprar um ingresso no céu com o que colhe na terra de sua falsa generosidade. Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande **Utopia: Unidade na Diversidade**.

Montego Bay, Jamaica, 9 de maio de 1992 (FREIRE, 1993, p.19-20)

Nesse trecho do livro *Política e Educação* (1993), Paulo Freire nos provoca a perceber uma verdade inquietante que nos fará emergir do cansaço existencial e da anestesia histórica que nos deixam míopes, e nos desacreditam de que a história é possível de ser (des)construída. Ele afirma a História como possibilidade e a Educação como o caminho que pode revelar as potências de transformação do mundo e/ou criação de outro mundo possível: mais fluido, mais justo, mais equânime e com mais boniteza. Ele nos sinaliza as possibilidades, e se elas estão nestas dimensões da vida (histórica e educacional) é porque elas estão, antes de tudo, nos homens e nas mulheres. Somos seres dos possíveis: possível rompimento com os sintomas limitadores, possível construção de algo diferente para nossas vidas.

Esta provocação também me convoca a pensar/falar novamente no corpo, no eu-corpo, no eu-corpo das possibilidades, porque como bem escreve Boaventura de Souza Santos (2019), o conhecimento não é possível sem experiência, e a experiência é sempre concebida pelos nossos sentidos e sentimentos, ou seja, pelo corpo. Desta maneira, se somos corpo e se nele se concentram os discursos que entorpecem os sentidos tornando-o prisioneiro das situações-limites, nele também estão as possibilidades de acordar da anestesia e romper com os estigmas históricos e concretos. Nele também estão as forças invisíveis do conhecimento, resistência e lutas. Posso indagar, portanto, se é do/está no/ corpo a faísca que acende a *mudança* e a *inovação*? Sinto que é hora de trazer o corpo para este diálogo com Paulo Freire. Neste sentido, o que sua vida e obra tem para nos dizer sobre o corpo humano? Como Paulo Freire viu/viveu o corpo?



12/21  
A

### 3. CORPO e(m) PAULO FREIRE

*“(...)o corpo, para mim é algo extraordinário.”<sup>74</sup>*

PAULO FREIRE

Paulo Freire é uma vida, uma existência de todos os tempos. Um corpo e uma obra, extraordinários, que atravessam a história redirecionando nossos olhares para a possibilidade de enxergar criticamente o passado e construir conscientemente, no presente, e através da educação, um futuro que rompa com a linearidade das injustiças e das hegemonias engendradas. Um corpo e um texto das fronteiras, que não separam a educação da política da ética e da estética, de maneira que “a poesia desliza na política, e a solidariedade torna-se uma música porque o presente começou no passado enquanto o presente espera para ser ouvido no futuro.” (GIROUX, 1998, p.201) Um homem do entre lugares, um autor fronteiro, um arquiteto de pontes entre os saberes, fazendo transitar os conhecimentos de gabinete para as escolas/ruas/campos e, a sabedoria da rua (escolas, movimentos sociais e culturais) para os livros e as academias.

Paulo Freire é vida de corpo inteiro e autor de uma pedagogia da libertação e de uma filosofia da educação que brotam do chão Brasil e de seu corpo vivo e esfuziante, atravessado por sua andarilhagem intercontinental<sup>75</sup> entre povos excluídos e eruditos. Um corpo molhado de suas histórias que ousou dialogar com os saberes e experiências suas e desses tantos povos com quem teceu relações. O menino nordestino de corpo franzino foi criado e crescido junto

---

<sup>74</sup> Paulo Freire em diálogo com Antônio Faundez no livro “Por uma pedagogia da pergunta” (1998, p.15).

<sup>75</sup> “Em setembro de 1964, com 43 anos, Paulo Freire partiu para a Bolívia. (...) ficou muito pouco tempo na Bolívia, por causa da altitude de La Paz e também pelo golpe de Estado que derrubou o governo de Paz Estensoro. Seguiu para Santiago, no Chile, onde chegou em novembro de 1964. Viveu neste país até abril de 1969, quando foi convidado para lecionar nos Estados Unidos e também para atuar no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, Suíça. Aceitou os dois convites, permanecendo inicialmente 10 meses em Harvard. (...) Ainda no exílio, entre 1970-1980, após sua transferência para Genebra, assumiu o cargo de consultor do Conselho Mundial das Igrejas. (...) Ao lado de outros brasileiros exilados, fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC). (...) Em 1975, Freire e a equipe do IDAC receberam o convite de Mário Cabral, Ministro da Educação da Guiné-Bissau, para colaborarem no desenvolvimento do programa nacional de alfabetização daquele país. (...) Entre 1975 e 1980, Freire trabalhou também em São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola, (...). Nesse período genebrino, Paulo Freire “andarilhou” muito por alguns países do continente africano, asiático, europeu, americano e da Oceania, exercendo atividades político-educativas em vários países dos 5 continentes, mas de modo especial na Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia e os países de colonização portuguesa supracitados.”

Disponível em [http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05\\_biografia\\_exilio.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html).

às dificuldades de seu povo e, seja na escola ou à sombra das árvores de seus quintais, dedicou-se muito aos estudos e graduou-se em Direito. Porém, não encontrou seu lugar entre as burocracias jurídicas e resolveu trabalhar com aquilo que movia sua existência: a educação. “Ao tomar essa decisão, corajosa e desafiadora, estava se lançando para uma luta humanista e esperançosa por um mundo mais livre e decente para todos.” (STRECK et al, 2010, p. 28)

Tornou-se um educador, uma potência em ato, e construiu uma obra que se misturou com sua vida. Um corpo/educador e uma obra que se preocuparam verdadeiramente em (con)versar a educação com a humanidade do homem. Por isso ele conseguia, melhor do que qualquer outro intelectual, criar laços e interligar as diferentes categorias da vida, conta Gadotti (1998). A grandeza de seu pensamento, deste corpo conectivo, caminha no limiar de diversas áreas da vida humana e distintos campos do conhecimento, por isso mesmo, conversa com e sobre a vida. Não à toa que o educador é o terceiro autor mais citado em pesquisas mundiais das Ciências Humanas<sup>76</sup> e considerado, por muitos, como um filósofo. Uma vida feita diálogos, que estabeleceu composições originais e inéditas sobre a educação. Uma vida dedicada à educação, uma vida feito escola e uma escola de vida, como escreve Kohan (2019).

A vida é antes, é a presença no mundo, é ela que nos leva às teorias, “(...) é o chão da terra que ajuda a ler os livros, e não os livros que dizem como ler a terra.” (KOHAN, 2019, p. 80). Em outras palavras, a preeminência da vida, a forma como Paulo Freire afirma a vida e a própria maneira que ele viveu, uma vida conectada com as teorias e sistemas de pensamentos que obrou, nos ajuda a pensar as possibilidades da filosofia. De acordo com Kohan (2019), a prioridade da vida em Paulo Freire é um princípio e não apenas uma concepção de filosofia e de educação, de maneira que o seu engajamento intelectual militante não apartou sua vida de seu pensamento, ao contrário, sua vida foi um engajamento filosófico, uma vida a favor da vida.

---

<sup>76</sup> Paulo Freire, pelo livro *Pedagogia do Oprimido*, é o terceiro autor mais citado no mundo (mais de 72 mil vezes) atrás de Everett Rogers (sociologia) e de Thomas Kuhn (filosofia), segundo pesquisa de Elliot Green realizada pelo Google Scholar. Já no Brasil, segundo Saul (2016), no período entre 1991-2012, um levantamento realizado na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, registrou um total de 1852 trabalhos que referenciam o pensamento de Paulo Freire (1428 Dissertações de Mestrado Acadêmico, 39 Dissertações de Mestrado Profissional e 385 Teses). (KOHAN, 2019, p.16)

É nesse sentido específico que Paulo Freire é um filósofo: não tanto pelas teorias ou sistemas nos quais ele busca sustentar sua prática, nem sequer pela qualidade filosófica de suas teorias ou pensamento, mas pela forma com a qual faz de sua vida um problema filosófico e de sua filosofia uma questão existencial na busca de um mundo sem opressores e oprimidos.

Assim como Sócrates dedica sua vida a tentar acordar os atenienses do que considera uma existência sem autoexame, Paulo Freire dedica a sua a tentar tirar os oprimidos dessa condição, buscando, ao mesmo tempo, acordar os opressores de sua condição de opressores. (KOHAN, 2019, p.79).

Prova dessa relação de engajamento de uma vida que se nutre com as experiências do cotidiano para a construção do corpo teórico de seu pensamento, pode ser encontrada em várias passagens de seus escritos, e nas suas próprias palavras: “Todas essas coisas que agora procuro teorizar não ocorreram de repente ou acidentalmente. Vieram de uma série de experiências (...)” (FREIRE; SHOR, 1986, p.24). Esse relato aparece em *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor* (1986), seu segundo livro falado<sup>77</sup>. Ao descrever o caminho pessoal e profissional que percorreram em direção às suas práxis, Paulo Freire e Ira Shor fazem a transcrição de uma série de encontros dialógicos que tiveram em algumas cidades dos Estados Unidos, com objetivo de esclarecer dúvidas de professores em torno do que seria uma educação libertadora e como desenvolvê-la nas salas de aula. Para os autores, esse diálogo intencionava a composição de uma teoria que conseguisse abranger o cotidiano das práticas educativas e que não fosse mais um entre tantos textos arquivísticos sobre educação. Os autores, a partir de suas realidades e do contato com a experiência de tantos outros docentes, buscaram conversar os “dramas da vida real, de dentro e fora da sala de aula” (idem, p11), pois como afirmou Ira Shor, “a experiência humana é cheia de momentos imprevisíveis.” (ibidem, p.11)

Na composição desse livro, Paulo Freire ao falar de si, narrou sua experiência da pobreza, da fome, da convivência com pessoas de classes sociais distintas, de sua experiência de cátedra, experiência do exílio, de viagens

---

<sup>77</sup> Livros escritos em forma de diálogos com outros autores.

e de sua volta ao Brasil. Experiências dos contextos de sua natureza, das condições de sua origem (um corpo brasileiro, nordestino, pernambucano) e das conexões com lugares, pessoas e leituras que fez ao longo de sua vida.

Ao delinear o corpo em sua obra, acabei sendo surpreendida pelo quanto Paulo Freire esteve atento ao seu eu-corpo e às percepções de sua presença no mundo, para compor seus conhecimentos sobre a educação e sobre a vida. Ana Maria Freire (2015), educadora e viúva de Freire, cita que ele leu o contexto do mundo nas entrelinhas de seus sentidos e experiências. Se Paulo Freire leu, conheceu e escreveu sobre o mundo e a educação com seu corpo inteiro, podemos refletir sobre o quanto dessa autopercepção, da força de suas experiências, contribuiu para o seu olhar mais refinado de pensar a educação a partir da existência humana. Quanto desse corpo, enxarcado de experiências, contribuiu para colocar luz na capacidade dos corpos de irem além das condições que o mundo oferece? Afinal, sabia ele que o corpo traz em sua gênese a potência de transformação de si e do mundo? Paulo Freire tomou o corpo como lugar primeiro, originário do pensamento? O corpo como princípio, o corpo antes?

Ao investigar a relação do corpo na obra de Paulo Freire para responder a essas questões, mapeei textos, cartas, livros – solos e dialógicos –, e artigos/tese de pesquisadores interessados em des-cobrir o corpo e(m) Paulo Freire. O educador não desenvolveu escritos específicos sobre o tema do corpo, mas descobri que, ao longo dos anos, ele afirmou a dimensão corporal da existência e explorou o uso do termo “corpo consciente”, expressando essa noção a partir de diferentes perspectivas. Quer pelas suas experiências pessoais de presença no/com o mundo, quer por suas buscas epistemológicas na construção de uma educação e práticas libertadoras, o corpo ali estava.

O desenho de sua afirmação discreta, mas reveladora, sobre a força da existência corporal, a sua evocação ontológica do corpo-existência, foi tecido juntamente por seus estudos epistemológicos sobre educação, política e filosofia. Neste sentido, a escrita deste capítulo procura reinventar Paulo Freire iluminando a dimensão corporal da existência como subtexto<sup>78</sup> da sua

---

<sup>78</sup> Sistema de estudo elaborado pelo dramaturgo e teatrólogo Constantin Stanislavski. Também conhecido como subpartitura, o subtexto corresponde aos suportes que mantêm viva a ação do ator, como a motivação, as imagens, a memória, o mundo imaginativo, as sensações. (LAZZARETI, 2011 p.2)

concepção filosófica educacional, como um fio que percorre toda a extensão de sua obra. Para levantar as reflexões que sustentam esse argumento e que nos ajudarão a desvelar esse fio estrutural da presença viva do corpo em sua obra, elenquei alguns de seus escritos que faziam referência ao corpo. Desse mapeamento, organizei inicialmente uma escrita que considera a relação do corpo com o ato do estudo, com a cultura, com o currículo oficial e o entendimento de sua visão sobre corporalidade. Em seguida o texto procura responder outras questões prementes em sua obra: o que é um corpo consciente? Qual, ou quais perspectivas filosóficas sustentam sua concepção ontológica de corpo consciente? Qual a relação entre as categorias de corpo consciente, situações-limites, atos-limites e o inédito viável? Como o corpo se relaciona com a sua proposta de uma educação libertadora?

### **3.1. Corpo conhecedor, corpo cultura, corpo (e) currículo, corporeidade**

A vida encarnada ou o corpo-existência tem relação genuína com o ato do estudo e o ato/estudo com o gesto de criação, de transformação pessoal e social. Para Paulo Freire, o corpo é um conhecedor e o ato cognoscente é expressão de um processo de autopercepção do estar no mundo e com o mundo. Corpo é presença no mundo e o ponto central de uma organização do mundo. O corpo nos apresenta o mundo. O conhecimento, por sua vez, é como uma chave que permite às mulheres e aos homens reconhecerem sua potência ou impotência diante das situações; é um instrumento de percepção de si e das coisas/mundo, de elaboração de outros sentidos, de situar e situar-se de novas maneiras diante do mundo e dos outros. Em outros termos, conhecer, para Paulo Freire, é da vida humana e constitui uma ação de incorporação, da qual resulta uma nova atitude do corpo aprendente engajado. (BOUFLEUER, 2010)

Em *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1981), o educador filosófico afirma que estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las e que, a tônica de uma educação bancária, dessa que insiste até os nossos dias, reside em desautorizar a criatividade que é inerente aos corpos humanos. Na educação bancária, os conteúdos são introjetados, e não construídos. De modo que o processo educativo deva acontecer pela tomada de consciência do sujeito/mundo, partindo da condição em que cada corpo se encontra e na qual se encontram seus semelhantes. Entre as posturas críticas

indispensáveis ao ato de estudar<sup>79</sup>, Paulo Freire coloca o lugar do sujeito, do eu-corpo, em primeiro plano, pois “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto.” (idem, p. 8). É preciso que se tenha uma atitude crítica perante o texto, de se enxergar na relação com o texto.

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. (FREIRE, 1981, p.53)

Paulo Freire, ao pensar as questões da educação e dos processos de conhecimento, parte de uma constatação muito óbvia: o ser humano é distinto dos demais seres. O corpo do animal o caracteriza como um ser fechado, ou seja, determinado instintivamente em seu modo de ser e de agir, por isso ele apenas vive. O corpo humano, por sua vez, é um ser aberto, sendo que cada indivíduo necessita se fazer, decidir sobre o que virá a ser. Esse “inacabamento ou a inconclusão” do ser humano é o que implica na necessidade de ela e ele serem educadas/os e se educarem. (FREIRE, 1989). Com esse processo de “se fazer”, o ser humano cria cultura, ou em outras palavras, ele acrescenta algo ao mundo, modificando a paisagem natural e inventando modos de ser e de interagir com os outros. Toda essa produção são processos de criação. (BOUFLEUER, 2010).

Sendo assim, ao colocar a distinção entre os corpos dos seres vivos – dos humanos e dos animais – Paulo Freire explica que os corpos humanos são capazes de realizar a complexa operação de captar a realidade e transformar o mundo através de sua ação, expressando-a por meio de sua linguagem criadora. (FREIRE, 1981) Linguagem criadora, portanto, significa a produção de saberes do corpo em relação com as coisas do mundo e com outros sujeitos também.

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer

---

<sup>79</sup> Das oito “considerações em torno do ato de estudar”, as duas primeiras dizem respeito ao sujeito desse ato (primeira consideração) e a atitude desse sujeito frente ao mundo (segunda consideração). (FREIRE, 1981, p. 8-10)

dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1997, p.82)

Essa atitude de reconhecimento do saber particular que sempre se dá associado ao saber social/cultural, ou seja, o saber das relações humanas, das culturas dos corpos, é um ponto imprescindível na caracterização de uma educação que liberta a existência. O corpo é cultura, com e a partir das relações com outros corpos. Na definição de Chauí (2000, p.61) “a cultura é a criação coletiva de ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define para si mesma” e ela se realiza porque os humanos são corpos de linguagem, trabalho e relações. Para a filósofa brasileira, a cultura é “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (idem, p. 376) e que, todas essas práticas constituem a cultura como invenção a partir das relações que se constituem com o Outro.

Em uma conversa com Gadotti, Paulo Freire afirma que a possibilidade da transformação de um corpo é indiscutível, pois “o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo.” (FREIRE apud FIGUEIREDO, 2010, p.166) Todavia, ele conclui que, toda essa ação do corpo se constrói socialmente e que essa transformação não “se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente.” (idem, p.166) Essa pedagogia de escuta dos corpos na sua totalidade cognitiva/sensível e que podem e devem construir o conhecimento racional a partir de uma leitura de seus mundos, enfatiza um entendimento fundamental em sua obra, de que esse eu-corpo, esse corpo-existência, se compõe na medida em que ele contém, em si, toda a pluralidade cultural desses tantos corpos que constituem esses tantos Brasis.

A imensa influência africana sobre nós, Latino-americanos, nos deixou a contribuição do valor do Corpo na formação da consciência. Neste sentido, podemos plantear como pauta nos diálogos com outros Educadores esta Pedagogia desde a Corporalidade. Isso faz parte de nossa cultura cotidiana. Creio que isso contribui para totalizações epistemológicas muito amplas. Haver menos

pecados, haver menos remorsos nas atitudes e, simultaneamente, haver consciência Humana mais ampla, menos alienada, mais interdisciplinar (...) (FREIRE; LOPES; NOGUEIRA, 1996, p. 20)

Interdisciplinaridade essa que se caracteriza tanto pelas nossas causas étnicas herdadas, como aquelas que não cessamos de produzir no nosso cotidiano. Sim, somos Brasis, como dizia Darcy Ribeiro, frutos de uma gestação étnica entre indígenas, africanos e europeus, caracterizando assim, uma unidade sociocultural, uma etnia que é a miscigenação de povos e suas produções, maestrias, pensamentos. Krenacks, Nagôs, Marias e Assis, todos diferentes, todos potentes. Mas somos também corpos que não cessam de produzir novas culturas, pois essa dimensão de nossa existência não está somente ligada aos traços e características herdadas, mas a permanente produção de novos fazeres e novos saberes, num permanente estar sendo das relações que nos atravessam.

Paulo Freire nos definia como um povo de culturas e insistia nessa premissa direcionando nosso olhar crítico ao currículo oficial das escolas. Para ele, é preciso que identifiquemos as intenções ocultas nesse currículo, para que possamos sair do ciclo de manutenção do *status quo* de categorização e uniformização dos indivíduos, de negação e docilização dos corpos, uma forma/escola que silencia e forja, enquanto não cessa de atender aos interesses dominantes. Paulo Freire sabia o risco e a violência de a escola insistir em um único conhecimento oficial, pois esse formato reafirma a estrutura da autoridade social e desativa a potencialidade criativa e autêntica das educandas e educandos. Seu alerta era para que os profissionais da educação tivessem consciência das conjunturas educacionais “iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras” (FREIRE, 1986, p.26) e que acabam por perpetuar uma negação dos corpos e de suas culturas.

Paulo Freire denunciou que os currículos oficiais eram falsamente neutros e por isso educadoras e educadores deveriam vigiar a sua própria prática educativa: “seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado ‘currículo oculto’ anda cheio.” (FREIRE, 1997, p. 42) Porque na verdade, a neutralidade alimenta esse currículo que visa formar os estudantes para observar as condições de suas

vidas, sem questioná-las, sem criticá-las, sem manifestarem a luta pelos seus direitos e nem sequer, serem reconhecidos nas suas pluralidades existenciais. Afinal, como ele mesmo explica em *Pedagogia da Autonomia* (1996), “ensinar exige tomada consciente de decisões”<sup>80</sup>.

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1996, p.57)

O que seria a neutralidade se não o instrumento que reforça as situações-limites desses tantos corpos que habitam as escolas, que os obriga a permanecerem paralisados diante das condições concretas e históricas que vivenciam? Como romper com esses sistemas de poder que insistem em manter os corpos na dualidade, negados, dóceis e cansados? Para ele, a neutralidade dos profissionais da educação diante de um currículo estático e conservador reforça a visão da uniformização dos corpos e a brutalidade opressora e injusta de descaso com a multiplicidade dos corpos-existências.

Em 1959, em sua Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Freire já acusava o formato tradicional e conservador do currículo das escolas de formação de professores em Pernambuco. Segundo Berino (2020), nesta tese, ele propõe a elaboração de um currículo plástico, renovado, instituinte, que valorize experiências e contextos e que se identifique com a nossa atualidade. Paulo Freire sabia o risco de uma única história, e sempre lutou pelo lugar da pluralidade cultural desses tantos Brasis e a permanente atualização e contextualização dos conteúdos curriculares. Ele sabia-se e sabia-nos cultura e compreendia a escola como um espaço onde os atores sociais se presentificam através de diferentes maneiras e potências de existir. Berino (2017, p.191)

---

<sup>80</sup> Capítulo 3, subitem 5: “É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade.”

comenta que questões pertinentes das teorias pós-críticas do currículo, “envolvem questões que se apresentam no chão da escola através de comportamentos, performances, gestos, linguagens, gostos e identidades...”, e que a atualidade da obra de Paulo Freire permite diálogos com todas essas questões presentes do nosso tempo.

Se somos corpos culturais, somos variados modos de existir, somos corpos múltiplos nas nossas singularidades. “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.” (FREIRE, 1967, p. 47). Para compreender esse corpo que somos, que se apresenta nas relações, que se singulariza exatamente pelos contextos em que está inserido e pelas experiências que ele vivencia, o educador, ao longo de sua obra, desenhou uma noção de corpo que pudesse comunicar suas impressões sobre essa maneira de ser corpo na vida. Nas palavras de José Gil (1997), a singularidade do indivíduo não representa um corpo distinto (órgãos, pele, afetividade, pensamentos), separado do resto da comunidade, mas sim, um corpo em comunicação com toda a natureza e cultura e tanto maior essa singularidade quando se deixa atravessar pelo maior número dessas forças naturais e sociais.

Assim como expressa José Gil (1997), Paulo Freire entendia a nossa existência humana sem dicotomia corpo/pensamento, razão/emoção, sujeito/objeto e natureza/cultura; em outras palavras, ele compreendia o corpo como relação. Corpo é relação, um emaranhado de corpo/mundo/corpos, de corpo/tudo. Relação essa que pressupõe a troca de afetações com o mundo exterior a partir do qual somos moldados e moldamos, crias e criadores. O corpo é com e entre o mundo, é parte dele, nossa natureza é do mesmo *humus* da vida, somos feitos do tecido do mundo e o mundo do mesmo estofado do nosso corpo, como disse Merleau-Ponty.

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e que move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo. (MERLEAU-PONTY, 2013, p.20)

O corpo como tecido do mundo, que não é limitado pela superfície pele, que continua sendo sensível para além de si, que penetra nas coisas com que se relaciona. O corpo é o lugar da existência. Um mergulho em nosso corpo e nele reencontramos todos os corpos outros do universo. Engolfadas em nós a vida e as coisas da vida se fazem presentes em um uni-pluriverso, se mesclam em um tecido comum e nos entrelaçam com tudo, todas e todos, explica Lisboa e Passos (2020). Em um ensaio de conexões dialógicas entre Paulo Freire e Merleau-Ponty, Lisboa e Passos (2020) desvelam que ambos tomaram o corpo e a corporeidade como dimensão originária da existência e que ambos também se contrapõem à disjunção entre espírito e matéria, denunciando a dicotomia perversa de uma esfera invisível superior, que se autoriza a guerra contra as formas materiais concebidas: “(...) eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou o meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.209).

Para o filósofo Merleau-Ponty o núcleo existencial da presença no mundo, da humanidade, do que nos faz humanos, é o corpo. O corpo é a nossa posição no mundo. A rigor, pelo corpo, nós sentimos o universo inteiro, nós sentimos, inclusive, que nós somos com o mundo, que nós somos mundo. O corpo é o limite da unidade da vida, o fenômeno que tudo liga. O corpo é ao mesmo tempo espírito e matéria. O corpo humano não é uma metáfora, mas a própria manifestação de tudo que compõe a unidade da vida. Passado e futuro, natureza e cultura, sujeito e objeto, interior e exterior, em um permanente estado de *reversibilidade*<sup>81</sup>, de ser essas tantas coisas ao mesmo tempo.

Certamente Paulo Freire se inspirou em Merleau-Ponty, pois, além de ter percorrido a obra do filósofo<sup>82</sup>, ele também o citou em suas obras. Poucas vezes, é certo, mas ao falar de corpo, acredito que sua memória epistemológica se voltava a conceitos sublimes, rigorosos e poéticos desse filósofo tão dedicado ao fenômeno da corporeidade. Glass (2013), em seu artigo que revisita os fundamentos da educação para a libertação – que ele considera o grande legado do educador brasileiro –, narra que a partir de conversas pessoais que teve com

---

<sup>81</sup> Conceito fundante da filosofia do corpo de Merleau-Ponty, a reversibilidade é o movimento perpétuo de relações dos sentidos que o corpo estabelece. O sentido dos acontecimentos está no corpo e não em uma essência desencarnada.

<sup>82</sup> Ana Maria Freire ao escrever sobre os autores “presenças” nas leituras de mundo que Paulo Freire fazia, cita Merleau-Ponty como um dos pensados a quem ele evocava para realizar a síntese do seu pensamento e de seus escritos. Vide no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* organizada por Moacir Gadotti (1996, p. 63)

Paulo Freire em 1984, ele pode constatar que seu pensamento foi profundamente inspirado pela *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty, “embora Freire formalmente não citasse com frequência esta influência sobre sua abordagem à compreensão de uma consciência incorporada.” (GLASS, 2013, p. 847) Por exemplo, o pensamento de Merleau-Ponty de que o conhecimento crítico de nós mesmos e de nosso entorno é originalmente motivado por um engajamento corporal com a vida diária, e que, qualquer conhecimento reflexivo cognitivo desta existência sempre é posterior ao conhecimento do corpo, é amplamente reconhecido na obra de Paulo Freire. (GLASS, 2013)

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997), uma dessas pouquíssimas vezes em que ele cita Merleau-Ponty, Paulo Freire comenta sobre a importância de as educadoras lerem as entrelinhas dos corpos de seus educandos, logo no primeiro contato que elas têm com estes. Diz ele que os aspectos da existência humana como sociabilidade, imaginação, sentimentos, desejos, medo, coragem, amor, ódio, sexualidade, cognoscibilidade, nos convocam necessariamente a fazer uma “leitura do corpo”, como se esse fosse um texto, nas interrelações que compõem o seu todo. Leitura essa que seja de maneira interdisciplinar, rompendo dicotomias inviáveis e deformantes. Assim diz ele:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. (FREIRE, 1997, p.48)

Nesta quinta carta do livro ele explica que, desde “O primeiro dia de aula<sup>83</sup>”, as professoras devem ler os corpos de suas e seus educandas/os e perceberem, através dessa leitura, o que elas e eles trazem de seus mundos para dentro do espaço escolar. E especificamente neste trecho citado acima, Paulo Freire faz referência, em nota de rodapé, ao filósofo Merleau-Ponty

---

<sup>83</sup> Título da quinta carta.

quando se refere à relação da espacialidade de nosso corpo. O corpo reflete nosso ao redor, pela sua natureza espaço/temporal. Ser corpo, diz Merleau-Ponty “é estar atado a um certo mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.205); “não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo, eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca.” (idem, p195) Essa espacialidade do corpo é o desdobramento do nosso ser-corpo, a maneira pela qual nos realizamos como corpos.

Nas dez cartas que compõem esse livro, Paulo Freire procura iluminar qualidades indispensáveis aos educadores, desconstruindo as ideologias que alimentam o imaginário coletivo do fazer professoral e da própria maneira de entender e se relacionar com o corpo discente. Ele alicerça sua escrita trazendo a importância de se ler a palavra e o mundo com o corpo inteiro, entendendo o fenômeno da cognoscibilidade como um fazer integral. Ele denuncia a interdição do corpo, seu silenciamento, valoriza os aspectos sensíveis e intuitivos juntamente com os aspectos racionais do corpo, cita a memória do corpo, a força da imaginação, anuncia os saberes sensíveis e epistemológicos e, por várias vezes, ele usa o termo “corpo consciente” para expressar essa natureza intencional e relacional do homem para e com o mundo.

Assim como Paulo Freire anunciou a relação razão/sensação em associação e denunciou a negação dos corpos no processo do ato cognoscível, por várias vezes ele explicitou a sua crítica ao binômio corpo/mente em desassociação. Como no livro *A importância do ato de ler* (1989), onde ele tece a relação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Cito o trecho retirado do “Segundo Caderno de Cultura Popular – Nosso Povo, Nossa Terra, Textos para Ler e Discutir (Iniciação à Gramática) – do Programa de Educação de Adultos em São Tomé e Príncipe”:

Por isso, está errado separar o que se chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. Os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores das roças são intelectuais também. Só nas sociedades em que menospreza o maior uso das mãos em atividades práticas, colher cacau ou imprimir jornal são práticas consideradas inferiores. Na sociedade que estamos criando, não separamos a atividade manual da intelectual. (FREIRE, 1989, p. 39)

Ao afirmar àqueles estudantes que o corpo inteiro é mobilizado nas atividades que nós fazemos durante a vida, Paulo Freire problematiza que corpo e mente não são categorias em oposição, mas em comunhão. Que o fato de o ofício de uma pessoa ser braçal/manual não limita sua natureza intelectual, ao contrário, esse ofício em si, expressa uma outra natureza de saber. Que o dizer das coisas do corpo está carregado de preconceitos entre as sociedades mais conservadoras e que menosprezam as práticas corporais; sociedades estas que são mantenedoras da distinção hierárquica, dicotômica e excludente do corpo.

“As atividades declaradamente intelectuais expressam-se como desvincilhando-se da Corporalidade”, cita Freire (1996) em uma entrevista a Adriano Nogueira e Joana Lopes, na qual (con)versavam sobre a importância de se reencontrar o corpo na educação e na vida. Ao me apropriar desse diálogo, peço uma licença poética aos autores para elaborar questões e entrar nessa conversa:

**Fernanda de Oliveira** – *Paulo Freire, o corpo lhe causa reflexões? De que ordem? Qual é sua definição de corporeidade?*

**Paulo Freire** – *Sim, o Corpo Humano exige reflexões daquele teor a que eu denominava epistemológicas. A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e como outros Seres Humanos. Não apenas a consciência de mim mesmo que me sugere a consciência do entorno, mas penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do “eu consciente.*

**Adriano Nogueira** – *Permita-me, Professor, colocar-te uma provocação mais. É muito comum em nossa cultura que o letrado (aquilo que é gráfico) venha depois da percepção corporal. Me lembro do que tu disseste, em outra situação: a leitura do Mundo precede a leitura da palavra escrita. Temos que considerar então, uma certa “densidade epistemológica” da corporalidade...*

**Paulo Freire** – *Seguindo nessa linha... isso me sugere que minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha*

*consciência sou EU, Corpo. E meu Corpo se constitui Corpo Consciente na medida em que se relaciona com outros Humanos.* <sup>84</sup>

Neste diálogo Paulo Freire assume um problema filosófico e fundamental repetido ao longo de sua obra, desde o livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), e cada vez mais emergente, à medida em que ia amadurecendo sua perspectiva da corporeidade: o corpo, enquanto existência humana, é um corpo consciente. Por meio do mapeamento desta categoria em suas obras e em outras pesquisas acadêmicas que traçam um diálogo com esse pensamento do autor, remontei argumentos para aprofundar essa sua afirmação.

### **3.2. “O homem é um corpo consciente”<sup>85</sup> : uma perspectiva ontológica**

A expressão “corpo consciente” aparece em pelo menos quinze livros<sup>86</sup> e apresenta-se como um conceito de alta densidade na obra freiriana, escreve Ribeiro (2019). Já Gonçalves (2012), que investigou a noção deste termo em treze desses livros, não caracteriza a expressão como um conceito, mas reafirma a força desta expressão, apesar da presença discreta, quase invisível com que Paulo Freire a empregou em seus escritos. Em termos cronológicos, ou seja, nos seus livros escritos durante o período de exílio até meados da década de 80, o corpo consciente foi conjugado em terceira pessoa. Ao escrever o verbete corpo consciente para o *Dicionário Paulo Freire*, Gonçalves (2010), explica que para Paulo Freire, a mulher, o homem, as/os professoras/res, as/os educandas/os, as/os trabalhadoras/res, as/os camponesas/ses, foram os sujeitos do corpo consciente, expressando a sua percepção e entendimento sobre a própria condição da existência humana, uma existência que é corporalizada.

---

<sup>84</sup> Livro *Reencontrar o Corpo* (1996, p.19-20).

<sup>85</sup> Essa frase introduz o capítulo sobre “A educação como uma situação gnosiológica” e se encontra no livro *Extensão ou Comunicação* (1983). “Sua consciência, ‘intencionada’ ao mundo, é sempre consciência de (...)”, voltada a alguma coisa. “Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo.” (p.51) “O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (p.44). Nesta obra, Paulo Freire tece uma reflexão sobre a relação do conhecimento (saberes) entre sujeitos distintos (camponês/agrônomo, educador/educando), cuja problemática gira em torno da equivocada hierarquização de saberes. Ele procura desmistificar que alguns homens são mais inteligentes que outros e que alguns conhecimentos são mais importantes que outros.

<sup>86</sup> Para esse recorte sobre o corpo consciente consultei treze livros, listados nas Curiosidades Criadoras ou Apêndices.

Entre seus livros escritos e publicados durante o período do exílio, em quatro<sup>87</sup> deles, o educador tocou no corpo consciente, mas em nenhum deles comentando a sua própria experiência de corporeidade como exemplo. Após 16 anos (1964-1980) em trânsito e interconexões que lhe conferiram novos olhares, reflexões e práticas, de volta ao Brasil, ele descreve suas experiências sensíveis e históricas conjugando-as com suas construções epistemológicas. Amadurecido, com a ternura renovada e com o corpo molhado de suas experiências de andarilhagem, ele passa a incorporar a expressão “corpo consciente”, utilizando-a inúmeras vezes em primeira pessoa, como um gesto de apropriação da sua própria criação conceitual.

*Pedagogia do Oprimido* foi o segundo livro de Paulo Freire, escrito em 1967 e publicado em 1968, mas é o primeiro em que aparece o termo “corpo consciente”, citado três vezes pelo autor e uma vez pelo professor Ernani Maria Fiori, no prefácio. Essa obra foi escrita durante seu exílio no Chile e nela, Paulo Freire apresenta sua tese sobre uma educação problematizadora, uma pedagogia que enfrentaria a educação bancária, modelo que se pauta na falsa visão sobre a existência humana e que não enxerga as mulheres e os homens como corpos recriadores do mundo, mas como corpos espectadores. A educação bancária separa o sujeito do mundo de modo tal, que ela reproduz e alimenta os paradigmas binários da existência humana. Essa dicotomia ser humano/mundo funda-se em um discurso dual onde mulher e homem são seres vazios, que estão ali para serem preenchidos de conteúdos, de pedaços de mundo e cuja consciência “fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade”. (FREIRE, 1987, p.40). Ao contrário disso, o educador afirma que mulheres/homens têm consciência de suas atividades e do mundo, que atuam em função de fins que propõem e se propõem, que tomam decisões e que impregnam o mundo com sua presença criativa e criadora, transformando o mundo e a si, na medida em que se distanciam do mundo para conhecer e tecer histórias. Por isso ele afirma que uma educação que se compromete com a libertação dos seres humanos deve se fundar em mulheres e

---

<sup>87</sup> *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Extensão ou Comunicação?* (1969), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1975), *Cartas à Guiné- Bissau. Registro de uma experiência em processo* (1977).

homens como “**corpos conscientes**” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p.43)

Nesta passagem, desvela-se uma pista fundamental na qual se sustenta toda sua teoria de crítica à educação bancária e a argumentação de base à educação problematizadora que ele viria a desenvolver. Para o educador, a educação problematizadora é possível porque ela se dá em resposta à própria essência do ser da consciência. Um corpo consciente, dessa maneira, pode ser compreendido como aquele cujas ações que realiza não são programadas por algo separado dele, como se fossem comandos exteriores para serem executados, a exemplo do pensamento cartesiano, no qual a mente faz o corpo agir, pensar e se mover. É do corpo consciente, a capacidade de se distanciar do mundo, sentir o todo, observar e então objetivá-lo, daí a sua potência em problematizar as questões da existência. O corpo não está separado do mundo e ele tem em si a possibilidade de perceber sua realidade, criticá-la e transformá-la, ao mesmo tempo em que é capaz de construir caminhos novos. É do corpo humano a consciência e a intencionalidade da consciência. Ou seja, Paulo Freire compreendeu o corpo humano como modo de existir muito complexo, sendo o corpo todo, a própria manifestação do pensar, do sentir, da intencionalidade, da existência.

Mas em que consiste a consciência e a intencionalidade da consciência para Paulo Freire? O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio que escreve para *Pedagogia do Oprimido* (1987) explica, pelo viés da fenomenologia de Husserl, o que é a consciência: “essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes.” (idem, p.9) Segue explanando que a consciência é o ato humano de relação/comportamento com o mundo que o envolve e a transformação desse meio natural em um mundo humano. No meio natural o homem responde a estímulos e de acordo com suas respostas ao meio vital ele se adapta, ou, naturaliza-se. Porém, pela virtude da consciência ele pode se desapegar de seu meio vital, enfrentando as coisas, objetivando-as, fazendo com que deixem de

ser simples estímulos e se tornem desafios. De maneira que o meio por si só não representa o limite do homem, “o que supõe a consciência do além-limite.” (ibidem, p.9) Em outras palavras, o homem é capaz de se projetar intencionalmente além do limite do meio que tenta encerrá-lo através da consciência, pois pode ela desprender-se do meio, “liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano.” (ibidem, p.10) Porque a intencionalidade da consciência humana,

(...) tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam, perpassa além das coisas que alcança, e porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, a consciência se perfaz na medida em que faz o mundo, (...) E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo. (...) Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. (...) Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar crítica-mente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. (FREIRE, 1987, p.10)

Os seres humanos, “porque são um corpo consciente” (idem, p.57), presença criadora que constituem uma existência histórica e dialética entre os condicionamentos e a liberdade, “são consciência de si e, assim, consciência do

mundo.” (idem, p.57) Em diálogo com o existencialismo de Sartre, Paulo Freire afirma que não há uma consciência antes e um mundo depois e vice versa, mas que consciência e mundo se dão ao mesmo tempo. Como ilustração dessa ideia, ele nos brinda com a lúcida e poética fala de um camponês, a quem a educação bancária classificaria de ignorante, durante um dos “círculos de cultura” que ele realizou no Chile. Enquanto eles discutiam, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura, o camponês faz a seguinte declaração:

- “Descubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: – “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?” - “Não! respondeu enfático, “faltaria quem dissesse: Isto é mundo”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência. (ibidem, p.46)

Ele completa esse diálogo existencialista que tem com Sartre, com a ideia de Husserl sobre as “visões de fundo”, explicando que na medida em que os corpos vão ampliando a sua capacidade de perceber o mundo e a si, eles também vão direcionando sua mirada a “percebidos que, até então, ainda que presentes, não se destacavam, não estavam postos por si”. (ibidem, p. 46). Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles.

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento. (ibidem, p.46)

Com a fenomenologia de Husserl, a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty e o existencialismo de Sartre, Paulo Freire constrói uma síntese dessa complexa trama filosófica, para alicerçar seu pensamento sobre o que é um corpo consciente. Uma síntese que apresenta o corpo humano como um enredado modo de existir, onde o corpo todo é a própria manifestação do sentir,

pensar, agir. Há, no entanto, outras referências filosóficas (da clássica à contemporânea) que estruturam a noção do corpo consciente na sua obra. A dialética é uma das correntes fundantes dessa trama e, assim como faz com as demais correntes, Paulo Freire realiza uma antropofagia, devorando os pensamentos/pensadores da dialética para criar a sua proposta metodológica pessoal, atual e contextualizada com a história dos povos oprimidos.

Segundo Zitkoski (2010), Freire recoloca a relação entre dialética e diálogo, retomando a dialética em suas origens gregas e propondo novos fundamentos que superem a moderna e ocidental tríade dialética expressa a partir dos termos hegelianos: tese (afirmação) – antítese (negação) – síntese (negação da negação). “O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado.” (ZITKOSKI, 2010, p.203) Daí a sua aproximação com o pensamento de Marx e a dialética materialista, que centra sua análise nas condições materiais expressas nas relações humanas. Segundo o próprio Paulo Freire (1981), as relações entre sujeito e objeto não se encontram dicotomizadas e sim em uma unidade dialética, pois essas relações são contrárias e dinâmicas ao mesmo tempo.

Tanto em *Ação Cultural e outros escritos* (1981) como em *Cartas a Guiné Bissau* (1978) ao falar do corpo consciente, Paulo Freire recorda uma preocupação da filosofia moderna que é o entendimento de uma visão dualista, para temas que demandam a compreensão de uma unidade dialética: as relações entre sujeito e objeto, natureza e cultura, corpo e pensamento, teoria e prática, ação e reflexão. Diz o educador que ao negar a unidade dialética que há nestas relações, algumas correntes de pensamentos não conseguem explicar de forma consistente as suas teorias sobre a existência.

Rompendo a unidade dialética sujeito-objeto, a visão dualista implica na negação ora da objetividade, submetendo-a aos poderes de uma consciência que a criaria a seu gosto, ora na negação da realidade da consciência, transformada, desta forma, em mera cópia da objetividade. Na primeira hipótese, caímos no erro subjetivista ou psicologista, expressão de um idealismo antidialético pré-hegeliano; na segunda, nos filiamos ao objetivismo mecanicista, igualmente antidialético.

Somente pela compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade. (FREIRE, 1981, p. 108)

Os corpos conscientes, por assim dizer, se constituem a partir das constantes relações que estabelecem com o mundo, em uma unidade dialética entre a subjetividade e objetividade. A construção dialética de Paulo Freire assume a visão dos dialéticos pós-modernos superando, entretanto, a separação e propondo uma imbricação dessas categorias de pensamentos em uma unidade dialética para se pensar a verdadeira práxis. Segundo Rossato (2010), Paulo Freire ensaia materializar essa junção na prática, sem eliminar os polos em constante dialetização. Nesse sentido, a práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida, e a conseqüente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora, uma síntese entre teoria-palavra e ação. O corpo é pensamento/palavra/ação.

A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim. Portanto há um vínculo estreito entre pensar-dizer a palavra – e agir. A consciência se plenifica na palavra e na ação. (ROSSATO, 2010, 574)

Essa construção dialética de Paulo Freire, ancorada nas relações dialógicas, em que não há predominância de uma teoria sobre a prática ou vice-versa, se caracteriza também como sua visão de reconhecer os seres humanos como corpos da práxis, que transformam o mundo, processo em que se transformam também. Rossato (2010), citando Álvaro Vieira Pinto (1984) explica que, pela práxis, altera-se o ser do homem, ou seja, o homem é o ser da práxis e, por ela, a própria condição humana é mudada, de maneira que devemos entender a atividade humana na sua plenitude quando manifesta, pois, a unidade

dialética que propõe Paulo Freire é do pensar e do ser. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 1987, p.58) Corpo consciente, portanto, é o corpo da práxis, aquele que povoa o mundo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de sua palavra, de sua ação, de seu trabalho.

A abertura de Paulo Freire às diferentes tradições de pensamentos levou-o a elaboração de uma síntese original, que o ajudou a pensar os problemas do seu tempo, e as possíveis contribuições a estes problemas. Essa síntese entre os aspectos positivos da modernidade e a necessidade de superação dela a partir de uma visão pós-moderna correspondia a uma utopia de um projeto emancipatório de sociedade, de um corpo consciente, por isso mesmo, de um corpo político. De maneira que, o resultado dessa síntese, não foi pensado para ser um modelo conceitual, ao contrário, ela contribui para repensar o absolutismo dos modelos conceituais e para discutir alternativas para a existência humana e a sociedade na contemporaneidade. (ZITKOSKI, 2010)

Esses aportes filosóficos que sustentam o pensamento de um corpo consciente podem ser vistos como instrumentos que compõem uma síntese inovadora. A característica de visitar o passado de diferentes pensamentos/pensadores/correntes para construir uma atualização dos conceitos a partir de suas experiências, pode ser encarada como sua própria condição de um homem pós-moderno, ou contemporâneo.

Quando Freire escreve, vai “lendo” outros autores e relendo a si próprio da mesma maneira que ao ler a si e a outros autores vai, ao mesmo tempo, escrevendo ou re-escrevendo a si e aos outros.

Assim, reinventando e superando, em parte ou no todo, muitos dos seus mestres, foi – e continua – construindo a sua própria maneira de pensar. Não há como negar a sua maneira própria de pensar porque reinventa e supera em parte ou no todo muitos dos seus mestres, a influência do marxismo, do existencialismo, do personalismo ou da fenomenologia. (FREIRE, ANA MARIA, 1996, p.60)

Por fim, podemos pensar que todos estes aportes filosóficos podem ser entendidos como partes do fundamento ontológico estrutural que alicerça as bases da visão filosófica educacional de Paulo Freire: o corpo da realidade

concreta, sócio-histórico-cultural, que não é separado do corpo-devir, de sua potência de estar sendo, de sua vocação de Ser Mais. “A natureza que a ontologia cuida (...) É uma natureza em processo de estar sendo.” (FREIRE, 1996, p. 11) A vocação ontológica de Ser Mais pode ser compreendida em sua obra pelo anseio de liberdade que é inerente às mulheres e aos homens, e caracteriza-se pela sua capacidade de superar as condições de alienação determinante, em busca de mais qualidade e mais humanidade na existência. Coelho et al. (2011), explicam que o estar no mundo freiriano é uma permanente busca de Ser Mais, para além dos quietismos e completudes, pois o Ser jamais será completo, jamais estará terminado: ele é na condição de sua permanente inconclusão, em constante metamorfose.

Esse modo de estar sendo, em permanente estado de devir, relaciona-se à nossa capacidade cognoscível de perceber, compreender e transformar o mundo e a nós mesmos. “Tenho insistido, ao longo de minha prática educativa, que jamais se ressentiu de uma reflexão filosófica, em que seres finitos, inacabados, homens e mulheres vimos sendo seres vocacionados para ser mais. (FREIRE, 2003 p. 192). O educador pensou a mulher e o homem na base da construção de qualquer conhecimento e afirmou que somos corpos conscientes em permanente construção de Ser Mais<sup>88</sup> humanos. Ou seja, mulheres e homens, corpos da práxis, corpos conscientes, se fazem e refazem na experiência humana que é histórica, cultural, política, intercomunicativa, ética, estética, pedagógica, epistemológica.

Sandra Maria Borba Pereira (2010), pesquisadora em Educação, em sua tese *O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: ensinar como uma aventura criadora*, cria um mapa conceitual do corpo consciente para ilustrar o processo de uma dialética ontológica. Ela afirma que essa visão freiriana ontológica contribui para a superação das clássicas dicotomias de sujeito/objeto, homem/mundo, corpo/alma, sentidos/razão. Segundo a autora, o corpo consciente se vincula às propriedades de inconclusão (processo de transformação), inacabamento (imperfeição) e incompletude (que precisa dos outros) – condição ontológica do Ser Mais – ao mesmo tempo em que apresenta

---

<sup>88</sup> “No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais.” (*Pedagogia do Oprimido*, 1987, p,22)

as condições de realidade sociocultural que vivencia, transformando o suporte/natureza em mundo e a vida em existência.

Dialetizam-se, assim, as condições próprias que a Natureza dotou os homens (inconclusão, abertura ao mundo e aos outros, curiosidade, necessidade e possibilidade de expressão e comunicação, vocação ontológica para o SER MAIS, capacidade de mover-se intencionalmente no mundo para nele intervir) e as experiências sociais, culturais, que se dão nas realidades concretas, existenciais. Eis a original concepção de Paulo Freire onde essência (condições próprias ou inatas que a Natureza dotou aos homens) e existência (sócio-histórica) se dialetizam no sentido mais original da expressão dialética, ou seja, confrontam-se, articulam-se, relacionam-se numa interdependência, dialogam no dinamismo de “estar sendo”, do movimento. (PEREIRA, 2010, p. 120)

Corpo consciente é, portanto, o corpo na sua dupla condição essência/existência. Corpo que dialetiza e dialoga a sua condição fenomenológica/ontológica com a sua condição de materialidade histórica, sua subjetividade com sua objetividade. É corpo na sua inteireza, de ser mais e de estar sendo. É corpo que experimenta a vida, que afeta e é afetado pelas coisas da vida, é corpo que é vida, é corpo vivo! É corpo da diversidade, dos seus muitos modos de ser, não importa a cor, a idade, a cultura, onde vive e o que come, “(...) o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive!” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 15)

O corpo consciente é o sujeito da sua própria possibilidade de ser outro e de tornar outra a realidade, tocando no inédito viável. Isso acontece quando ele reconhece as situações-limites que o desafia e as enfrenta de frente, pois, é dele essa capacidade de reflexionar sobre suas próprias experiências e agir para transformar (ou não) a si e o que está ao seu redor. É claro que ele também precisa de condições que lhe favoreça essa percepção de sua potência criadora, e, é exatamente por isso, que Paulo Freire propõe uma educação problematizadora como base para o processo de libertação, ou seja, uma educação que viabilize o encontro com o inédito de si mesmo, das coisas e do mundo.

### 3.3. Do corpo consciente ao inédito viável: educação libertadora

Assim como acontece com o corpo consciente, a primeira vez em que a categoria do inédito viável se inscreve na obra de Paulo Freire é no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) e ela ocorre juntamente, e correlacionada, às categorias de situações-limites e atos-limites. Essas quatro categorias compõem uma trama intrínseca ao conjunto de seu pensamento. Ele afirma que as mulheres e os homens, porque são um corpo consciente – consciência de si e consciência do mundo – têm a capacidade de reconhecer as situações-limites – concretas e históricas –, de incidir sobre elas através de ações – atos-limites – e assumir uma postura decisória, superando e negando essas condições, no lugar de aceitá-las dócil e passivamente. (FREIRE, 1987)

De acordo com Ana Maria Freire, nas “Notas” que ela faz no livro *Pedagogia da Esperança* (2020), uma das categorias mais importantes nos escritos de *Pedagogia do Oprimido* é o inédito viável. Categoria esta que encerra reflexões em uma crença no sonho possível e na utopia de sujeitos que constroem sua história, desde que assim desejem. Dizendo de outra maneira, o inédito viável é uma coisa ainda não claramente conhecida e vivida, por isso inédita, mas que é sonhada e que pode se tornar um “percebido destacado” por aquelas pessoas que pensam utopicamente, que este sonho pode se tornar realidade. (FREIRE, 2020)

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limite que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos, o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável. (FREIRE, ANA MARIA in FREIRE, 2020 p.106)

A categoria do inédito viável se relaciona à compreensão da história como possibilidade, uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. A realidade não é, mas está sendo, perspectiva essa que é própria da consciência crítica cujo corpo consciente pode construir, ou não, a partir do enfrentamento das situações-limites que permeiam a sua vida pessoal e social. Neste sentido, mulheres e homens, aos estarem diante dessas situações-limites ou se paralisam diante delas ou encontram caminhos para transpô-las. Ou seja, o

desenvolvimento da consciência crítica implica necessariamente em um ato crítico e criativo do sujeito que assume sua responsabilidade histórica para alcançar a materialização possível do sonho almejado: o inédito viável. O ponto de partida é a análise crítica da realidade, como proposta prática dessa superação dos aspectos opressores percebidos durante o processo de conhecimento. (FREITAS, 2005)

Paulo Freire deixa claro que a postura que a educação deve ter é a de considerar a realidade dos sujeitos envolvidos, porque somente a partir do momento em que essas individualidades conhecem seus contextos é que elas são capazes de criticar, transformar e criar uma nova realidade. Sendo assim, é necessário reconhecer que corpos são estes que estão no cotidiano da escola e quais as situações-limites que lhes engessam, para poder desmistificar essas condições que eles acreditam ser determinantes e ascender à força política, ética e estética imanente ao corpo humano. Para modificar qualquer pessoa e coisa, é necessário conhecer a presente manifestação dessa pessoa e coisa, suas condições atuais, seu estar sendo e o seu *ser mais*.

A preocupação de Paulo Freire sempre foi a de realçar a potência que é inerente ao ser humano no processo de transformação da realidade, pelo gesto de transpor as situações-limites através dos atos-limites e alcançar o inédito viável. Em outras palavras, o educador anunciou a força do corpo consciente que traz em sua gênese a capacidade de *devenir* – ser outro e outra – e criar novos mundos, o inédito viável, aquilo que ainda não foi viabilizado, mas que é possível. Daí sua aposta de em uma educação libertadora, justamente por conhecer e acreditar na potência de ir além e *ser mais* do corpo consciente.

Paulo Freire denuncia a concepção bancária de educação, que dicotomiza, nega, silencia e explora os corpos e anuncia uma concepção problematizadora de educação, que pensa a unidade da diversidade: uma educação que promove, dá a ver e possibilita a liberdade desses corpos-existência. Neste caso, podemos pensar a educação libertadora, como aquela que problematiza as situações-limites e promove ações que ultrapassem o corpo dual, negado, dócil e cansado. Uma educação que coloca luz sobre o corpo consciente afim de que este se reconheça, critique e negue estes estados limitadores do corpo e que possa construir novas formas de vida pelo seu devir corpo: devir corpo da totalidade, devir corpo que se aceita e se impõe na sua

diferença, devir corpo que transgrida, devir corpo que resiste e re-existe frente aos assujeitamentos que o neoliberalismo provoca.

Paulo Freire (1987, p.83-84) propõe uma educação problematizadora antagônica a esse formato de educação bancária que, em suas palavras, se diferenciam completamente a partir da forma de como elas fazem os homens e mulheres se perceberem no mundo. Para o autor, a educação bancária mistifica a realidade, camuflando ou negando a historicidade – o estar sendo – de suas e seus educandos e, por isso mesmo, ela nega o diálogo, pois a relação dialógica é sempre reveladora. A educação bancária prefere realizar assistencialismo em vez de desenvolver a criticidade. Ela inibe a criatividade e procura domesticar a consciência, já que ela não pode matar a *intencionalidade* da consciência. Daí que ela apenas deposita informações/conteúdos, sem fazer com que as educandas e educandos reflitam, pensem e construam o caminho do conhecimento, negando a vocação ontológica e histórica de se humanizarem. Para ele, a educação bancária reforça o caráter reacionário, determinista, fatalista e de imobilismo diante das situações, contribuindo para manter as condições de desigualdades da sociedade, pois ela foca nos limites dos corpos e os pretende menos críticos, menos criativos, menos engajados, menos autônomos, menos plenos. (FREIRE, 1987)

Somente uma educação problematizadora pode liberar o homem dos determinismos e de sua anestesia histórica. Porque uma educação problematizadora é comprometida com a libertação e se empenha na desmistificação da realidade, por isso considera o diálogo indispensável ao ato cognoscente, pois ele colabora com o desvelar da realidade. A educação problematizadora parte da historicidade dos sujeitos, de seu estar sendo, implicando na percepção crítica das educandas e educandos de suas situações. Ela se funda na criatividade e no incentivo à reflexão e ação sobre a realidade, certa de que as mulheres e homens devam responder às suas vocações de ser mais, e que esta resposta não pode se dar fora da busca e da transformação criadora. Na prática problematizadora o presente é dinâmico e revolucionário, ela não aceita um presente fixo, bem comportando e nem um futuro que já seja dado. (FREIRE, 1987)

A prática problematizadora propõe às mulheres e aos homens sua situação como problema, para que possam passar de uma percepção

ingênua/mágica/fatalista para uma percepção que é capaz de perceber-se. Porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetiva-la, torná-la outra. A tendência da educação problematizadora é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar o pensar da ação. Pensar a si mesmo e ao mundo criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. (FREIRE, 1987)

Diz-se, portanto, que uma educação problematizadora é aquela que necessariamente implica em iluminar o corpo da práxis, ação/reflexão/ação, e que predispõe os corpos conscientes que desejam o inédito viável, no movimento para que ele se viabilize. E é essa ação de superação de uma dada condição, o rompimento com as situações-limites que Paulo Freire denomina atos-limites. “Estes se dirigem, em si, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo.” (idem, p. 106) Neste caso, as soluções para as limitações e obstáculos da vida se dão por meio de ações que rompem com o estabelecido e constroem o novo, que ousam contestar e propor, que não aceitam imposições e que elaboram intervenções. Esses atos-limites possibilitam que os corpos conscientes se metamorfoseiem em corpos transformadores e criadores, em plena relação com a realidade, produzindo cultura, história, bens materiais e imateriais, objetos e sensibilidades, instaurando o novo.

Cabe questionar como podemos transpor esses atos-limites para o espaço escolar. Como instrumentalizar estes corpos conscientes para que percebam seus corpos como potências, como criadores, como devir outros, grávidos de novos e poéticos mundos? Pode a Dança ser pensada/praticada enquanto um componente curricular geradora dessa conexão com os devires corpos? Pode a dança romper com as situações-limites dos corpos e dar a ver os inéditos viáveis dos corpos?

#### **4- CORPOS QUE (...) ou A dança como ato-limite: uma abertura ao inédito viável**

*Podemos tratar das ideias, dos fatos e dos problemas, com rigor, mas sempre num estilo leve, próximo ao dos dançarinos, um estilo amistoso*<sup>89</sup>. PAULO FREIRE

De acordo com o pensamento de Paulo Freire (1987), os atos-limites se configuram como as tarefas, ou as ações, necessárias que podem conduzir os sujeitos a se conscientizarem de suas situações-limites e buscarem o caminho da transformação e construção de outros mundos possíveis, rumo ao inédito viável. Sendo assim, as escolhas pedagógicas dos componentes curriculares das instituições escolares dizem muito, pois esses componentes podem se apresentar, ou não, como ferramentas que contribuem com o desnudamento dessas situações e o empoderamento desses corpos, rumo às suas libertações.

Se os corpos que estão na escola são aqueles que, em sua grande maioria, são sujeitos das situações-limites, são corpos dualizados, negados, dóceis e cansados, buscarei refletir em que medida a dança na escola pode ser considerada como um ato-limite, ação que permite o inédito viável desses corpos. Em outras palavras, buscarei argumentos nesse capítulo para refletir se pode a dança, ser uma ação que move esses corpos na direção de sua potência inventora de novos mundos. Pode a dança ser considerada como um ato-limite que desperta esses corpos ao seu devir outro, às suas potências de abertura, para extrapolar, escapar destes limites e revelar esses outros corpos possíveis, seus inéditos viáveis? Para responder essa grande questão da pesquisa, organizei quatro momentos distintos e complementares que nos darão visibilidade desse componente curricular, sua força e importância como instrumento de conscientização e emancipação desses corpos dançantes da escola.

Se a Dança, hoje, é considerada como um componente curricular em algumas escolas de nosso país, é porque ela percorreu uma longa jornada de lutas para ser reconhecida como área de conhecimento no ensino público. Para conhecer esse trajeto que ela percorreu, até se tornar parte do currículo da Educação Básica do Brasil, apresentarei inicialmente um recorte dessa história,

---

<sup>89</sup> *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor.* (1986, p. 10)

trazendo as principais legislações que a legitimaram. Deste panorama nacional, traço um breve registro da história da Dança na UFBA, iluminando o seu pioneirismo na formação de Ensino Superior, da Graduação à Pós-Graduação.

Em um segundo momento, dando prosseguimento ao diálogo com Paulo Freire, e ainda em composição com seu pensamento, procurei em sua obra pistas que me apontassem alguma relação de sua vida e obra com esse panorama da dança na escola. O que teria dito Paulo Freire sobre dança em seus escritos? Existem pontos de aproximação de sua vida e obra com a jornada da Dança no ensino público do Brasil? Se existem, quais seriam suas contribuições, direta e/ou indiretamente? O que dizem as pesquisas de Pós-Graduação em Dança que se apoiam em seus suportes epistemológicos?

Em *Medo e Ousadia* (1986, p.11), Paulo Freire dialoga com Ira Shor e, juntos, eles propõem a escrita de um livro que tivesse dinâmica, rigor, leveza, escuta e afetividade. Uma escrita com “um certo estilo dançante. Assim, seremos ao mesmo tempo poéticos, divertidos e profundos”. Enfatizo que este pensamento em que os autores apresentam a poesia, a alegria e a profundidade como elementos da gênese da dança, de certa maneira, também correspondem ao que pretende e promove a Dança enquanto área de conhecimento no currículo escolar. Explico: uma educação dançante é aquela que pensa mais o sentir (conhece, contextualiza, dialoga, problematiza, se aprofunda em seus elementos técnicos e teóricos), que sente mais o pensar (experimenta, acessa, vê, aprecia, se sensibiliza, poetiza) e que dança mais a vida (movimenta o que se aprende, improvisa, cria, faz, acontece e se alegra). Mas quais seriam as danças e métodos que dialogam com esse tipo de educação dançante? Que danças são indicadas para as escolas? Que autores/corpos dançantes pensam e elaboram essas contribuições? Apresentarei um breve recorte que discutirá essas abordagens em um terceiro tópico deste capítulo.

Como uma educação dançante é uma práxis que ilumina o corpo e o corpo é uma manifestação da vida, podemos deduzir que dança, corpo e vida não se separam. A relação da dança/corpo/vida é flagrada nas afirmações de dançarinas/dançarinos e pesquisadores que dedicaram suas existências à dança, bem como nos ensaios de filósofos que ousaram dizer da dança. Isadora Duncan (1981), dançarina norte americana revolucionária e pioneira da dança moderna, diz que a dança é o fundamento de uma concepção mais completa de

vida, mais livre e mais harmoniosa. A dança é o corpo em movimento, e assim como o movimento é do corpo, ele também o é do mundo e da vida, diz o dançarino brasileiro Klauss Vianna (2005). Merce Cunningham (2014), dançarino norte-americano, vê a dança como uma transformação constante da própria vida. Já para a dançarina argentina Maria Fux (2018), a dança é como uma filosofia de vida. Ela é o pensamento do corpo, afirma a professora e crítica da dança Helena Katz (2005), ou a poesia do movimento, enfatiza a professora e pesquisadora em dança Ignez Calfa (2014). Entre os filósofos, a dança é a arte das metamorfoses permanentes, para Chantal Jaquet (2010); a metáfora do pensamento, para Alain Badiou (2002); um movimento de apropriação sem objeto, para Barbaras (1999) e um modo de existir, para Roger Garaudy (1980).

O corpo em movimento, a poesia do movimento, o pensamento do corpo, a metáfora do pensamento, a arte das metamorfoses, qualquer que seja a intensão de definição da dança, ela não está separada do corpo, é o corpo que dança, é o corpo o centro do acontecimento da dança. O corpo está no centro das danças, assim como as danças estão no centro do corpo. Como reflexão final, no quarto tópico, tratarei de recolocar a questão dos corpos que... dançam na escola e a abertura para seus inéditos viáveis. O devir corpo poético que a dança dá a ver, seria ele um inédito viável?

#### **4.1. A dança na escola: um panorama nacional, marcos oficiais.**

A Dança como área de conhecimento<sup>90</sup>, autônoma e senhora de um conjunto de filosofias e ciências específicas, que lhe confere a posição de componente curricular nas escolas do ensino básico e superior do Brasil, segundo Pinto e Rengel (2009), é referenciada nos enunciados dos Parâmetros Curriculares Nacionais e reconhecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Financiadora de

---

<sup>90</sup> O entendimento do conhecimento com um sistema de ideias que inaugura a forma de perceber e nos relacionarmos com o mundo, para Aquino (2007) é argumento necessário que sublinha a importância da dança como área de conhecimento em relação aos pressupostos teórico-metodológicos. A teoria não se reduz a um olhar restrito e emoldurado, ao contrário, ela amplia a visão de mundo e o estado de ação no mundo, pois ela abarca o sujeito e o mundo em relação, configurando-se enquanto história e possibilidades. Nesse sentido, “uma teoria não expressa, traduz, ou aplica uma prática: ela é uma prática local.” (AQUINO, 2007, p.02)

Estudos e Projetos (FINEP). Entretanto, o caminho até chegar em uma definição da Dança, de seu estar sendo e atuando como área independente no currículo das escolas, foi movimentado por atos de resistência e novas formas de existência. Uma *epopeia* entre avanços e recuos, ganhos e perdas, ora sem lugar, ora com restrições, outras com as mãos invisíveis de interesses por trás de suas visualidades.

O marco oficial que autorizou a sua inserção nas escolas de ensino básico se deu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB, Lei nº 9.394/1996, na qual a linguagem da Dança passa a constar formalmente como componente curricular na Educação Básica, como cita o Artigo 26 § 1º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A partir da promulgação desta Lei nº 9.394/1996, as linguagens artísticas foram oficialmente inseridas e obrigatórias nos componentes curriculares da Educação, mas é em 1997, que é elaborado o documento para elucidar o alcance do que determina a LDB/9394-96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97) tiveram o caráter de orientações para o currículo mínimo nas escolas e, segundo Bezerra e Ribeiro (2020), ainda que eles não garantissem o desenvolvimento dessas linguagens nas escolas, é indiscutível a base de direcionamentos que este documento ofereceu para a efetivação das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no currículo da Educação Básica.

Como linguagem artística, as propostas de dança seguiram as seguintes orientações pedagógicas: “A dança na expressão e na comunicação humana; A dança como manifestação coletiva; A dança como produto cultural e apreciação estética.” (BRASIL, 1997, p. 7). Esses três eixos de desenvolvimento da dança orientados pelos PCNs/97 apresentaram uma nova perspectiva da dança como uma linguagem que promove o desenvolvimento integral do aluno e articula as dimensões sensíveis às inteligíveis na experiência do movimento individual e na construção coletiva. (COSTAS et al., 2018)

Em 2004, uma nova conquista se deu no curso da dança com a legitimação de cursos de Graduação a partir da Resolução nº 3, de 8 de março de 2004, deliberada pelo Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior (CNE). Neste documento foram estabelecidas orientações gerais para

a criação, reconhecimento e credenciamento de 12 cursos de Graduação em Dança, ratificando a legitimidade das Diretrizes para a formação de professores de dança. (BEZERRA; RIBEIRO, 2020)

Se a Resolução CNE/CES nº3, se caracterizou como importante passo na direção da aplicação da Dança como componente curricular no ensino básico a nível nacional, foi somente em 2016 com a publicação da Lei nº 13.278/16, que alterava o § 6º do art. 26 da LDB/96, que se fixaram as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da dança nas escolas. A redação que passa a vigorar a partir dessa data indica o tempo hábil de cinco anos para a implementação dessas disciplinas é: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016)

A partir dessa legislação deliberativa em torno da inserção da Dança na Educação Básica, iniciaram-se ricos debates e mobilizações da categoria educacional, com artistas pesquisadores e educadores em dança, sobre a formação profissional para atuação nas escolas, políticas públicas curriculares nos municípios, investimentos, implementações e reverberações. Nesse sentido, a dança passaria a ser reconhecida como dimensão artística essencial na construção do ser social e cultural e poderia ser, finalmente, uma prática efetiva no panorama da educação nacional. Será?

Segundo Silva (2018), o avanço que as linguagens de artes haviam conquistado com a LDB/16 que garantia a autonomia e obrigatoriedade desses componentes curriculares na Educação Básica, sofreu o processo de regressão, antes ainda da sua difusão e implementação que teria o prazo limite/teto de implementação no ano de 2021. As artes visuais, dança, música e teatro, a partir da versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, passam a ser consideradas novamente como unidades temáticas da área de linguagens.

De acordo com Saviani (2008), a política educacional brasileira sofre constantes limitações desde suas origens até a atualidade e destas, duas se destacam e perpetuam nossos problemas: a escassez de recursos financeiros destinados à educação e a descontinuidade política das reformas educacionais.

A discussão para a criação da BNCC<sup>91</sup> tem seu início em 2010 na Conferência Nacional de Educação/CONANE e é retomada no 2º CONANE realizado em 2014. Do segundo semestre de 2015 até o final de 2017 foram construídas três versões para a BNCC, quando, em vinte de dezembro de 2017 é homologada a versão final para o Ensino Fundamental. A BNCC do Ensino Médio foi homologada somente um ano depois, em dezembro de 2018.

A cada versão da BNCC a Dança foi sofrendo uma desconfiguração na sua presença enquanto componente curricular obrigatório. O cenário que se desenha para a dança, no presente momento, é o de ter que dividir espaço e tempo com as outras linguagens, devido a uma indicação que pressupõe, novamente, a polivalência do professor de artes na Educação Básica.

Com o propósito de ser um referencial para a educação básica no Brasil, pelo menos, nos próximos dez anos e obrigatória em todo o país, o documento preliminar da BNCC, continha vários equívocos em relação ao ensino da arte. Destaca-se entre estes a indicação ao retorno a polivalência no ensino da arte na educação básica e um documento que estava restrito a onze páginas, se diferenciando dos outros que possuíam em torno de trinta páginas. As artes visuais, dança, música e teatro foram reduzidos primeiramente como subcomponente e posteriormente, na terceira versão, como unidade temática. (SILVA, 2018, p.37)

Uma outra fragilidade apresentada nesse documento diz respeito ao deslocamento de conteúdos da Dança para a Educação Física, ocasionando uma separação dos objetos da dança entre estas duas áreas, segundo pesquisa elaborada por Caruso e Pedroso (2018). Elementos da dança como: danças do contexto comunitário e regional; danças do Brasil e do mundo; danças de matriz indígena e africana; danças urbanas e danças de salão, passaram a ser consideradas como *objeto de conhecimento* do conteúdo da dança lecionada pela Educação Física. “Tenha ou não intencionalidade, o texto da Base separa em diferentes componentes o estudo do movimento criando

---

<sup>91</sup> A Base é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da Educação. “Ela deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.” (MEC, 2020)

uma dicotomia entre dança acadêmica e dança popular.” (CARUSO; PEDROSO, 2018, p. 79) Para as autoras, essa repartição de conteúdo de uma mesma área melindra a dimensão da pluralidade corporal e reforça os estigmas da separação de cultura erudita e cultura popular.

Além das digressões da integração da dança como unidade temática das Artes e do deslocamento de conteúdos da Dança para Educação Física, cito o destaque que Denise de Sá (2021)<sup>92</sup> apresenta sobre a retirada da dança na Educação Infantil e a apresentação da dança no Ensino Médio apenas nos itinerários formativos, na proposta da BNCC. Silva (2018) ressalta outro aspecto importantíssimo a se considerar, discutir e criticar. A BNCC separa as habilidades em práticas socioemocionais e cognitivas, reforçando o caráter dualista – teoria/prática, cognitividade/afetividade – tão criticado e superado ao longo da história da educação, da dança e desse trabalho. Todas essas situações incidem nos aspectos pedagógico, cultural, político e estético da Dança enquanto área de conhecimento.

Esse breve panorama demonstra que a *epopeia* da dança na educação pública de nosso país ainda segue em curso e que é necessário um estado de atenção e de mobilizações constantes para que, algum dia, se legitime e se efetive a Dança como componente curricular em todo o território nacional. Diante dos constantes tensionamentos entre presença e ausência, autonomia e polivalência das artes, vida e morte da dança nas escolas, é preciso que nós, artistas docentes pesquisadores em Dança estejamos atentos e fortes, como escreve Caetano e Gil na música *Divino Maravilhoso*.<sup>93</sup> Que sigamos desbravando o campo problemático que nos afeta e, em permanente vigília, dialogando as questões da dança nas escolas: quais são, hoje, os problemas da arte educação que enfrentamos? Quais as políticas públicas para a dança da minha cidade, estado, país? O que essa a versão homologada da BNCC pode acarretar nas minhas práticas docentes? Qual é a importância da dança na escola?

---

<sup>92</sup> Coreógrafa no Departamento de Arte Corporal/ UFRJ. Comentário retirado do texto *Dança Educação: Perspectivas Inclusas*. Material de estudo do Curso Dança + Educação + Acessibilidade do Projeto Um Novo Olhar/UNO, idealizado pela UFRJ em parceria com a Funarte. Este material foi disponibilizado aos participantes do Curso, realizado no período agosto/outubro de 2021 (48h).

<sup>93</sup> Essa música fala de resistência e sobre a vigília constante para o que está por vir. Uma composição de Caetano Veloso e interpretada por Gal Costa é uma crítica ao governo militar, durante a Ditadura no Brasil que durou de 1964 a 1985.

#### **4.1.1 O que é que a Bahia tem (?), a ver com a dança na educação pública do Brasil?**

O trajeto da Dança Educação na Bahia é um recorte importante a ser descrito, já que o fortalecimento das políticas públicas do Ensino Superior é imprescindível para a produção científica que legitima a Dança como área de conhecimento e ensino nas escolas do Brasil. O movimento pioneiro das baianas e baianos inaugurou o pensamento e ação da dança enquanto linguagem artística, em composição com a educação, desde a primeira metade do século XX, como veremos a seguir.

A Universidade Federal da Bahia, em 1946, inaugura a escola politécnica de Belas Artes e, em 1956, funda a Escola de Dança. “As aulas tinham muito de improvisação, além de uma forte base teórica com aulas de Filosofia da Arte, Estética, e de outras linguagens artísticas, como a pintura”, afirma a professora Dulce Aquino<sup>94</sup> em entrevista concedida para Motta (2010)<sup>95</sup>. A linha de pensamento e conteúdos artísticos da dança foram se estabelecendo no período de 1960-1965 sob a direção de Rolf Geleweski, que foi o grande estruturador dos conteúdos pedagógicos artísticos para a Escola de Dança. Nesta mesma entrevista, Dulce Aquino explica que a ditadura de 64/85, afetou duramente quase toda a produção acadêmica da Universidade Federal da Bahia /UFBA e grande parte dos registros da Escola de Dança se perdeu. Nesse período a Escola de Dança regride ao status de um Departamento da Faculdade de Belas Artes. Em 76, com o início de uma abertura política, cria-se a Fundação Nacional das Artes (Funarte) cujo objetivo era de atender a demanda das produções universitárias em arte. Em 1977 a Escola de Dança da UFBA lança a Oficina Nacional de Dança Contemporânea, um projeto inovador que promovia encontros anuais durante o período de 20 anos, um feito importante na história da dança no Brasil. (MOTTA, 2010)

Do ponto de vista do desenvolvimento da Dança como área de conhecimento e formação do Ensino Superior, antes e após o marco da LDB/96, a Bahia também protagoniza os cursos de Pós-Graduação no país. Na década de 80 o programa cria o curso lato sensu de Especialização em Composição

---

<sup>94</sup> Atua em atividades artísticas e acadêmicas como coreógrafa, professora e diretora da Escola de Dança da UFBA. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/8461569/dulce-tamara-lamego-silva-e-aquino>.

<sup>95</sup> Disponível em [http://wikidanca.net/wiki/index.php/Escola\\_de\\_Dan%C3%A7a\\_da\\_UFBA](http://wikidanca.net/wiki/index.php/Escola_de_Dan%C3%A7a_da_UFBA).

Coreográfica. Em 1997 implementa o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGAC (já existente antes desse ano no eixo Rio-São Paulo), trazendo para o Nordeste esta proposta de ensino em Teatro e Dança com interfaces com outras subáreas artísticas.

A partir do ano 2000, iniciou-se um processo de revisão curricular na Escola de Dança, com significativas mudanças de paradigmas. Atenta às experiências de caráter transdisciplinar, aos modelos educacionais contemporâneos e alinhada a um pensamento emancipatório, a Escola de Dança da UFBA organiza entre 2001-2005 o projeto político de formação de professores de Dança de nível superior. O diálogo e o atendimento à diversidade dos corpos, passa a ser uma premissa que dá voz e visibiliza os representantes legítimos dos diferentes contextos sociais presentes na cena acadêmica. Fazendo e pensando nessa multiplicidade dos sujeitos e na efetivação de garantia de políticas de ações afirmativas, em 2010, a UFBA inaugura o Curso Noturno de Licenciatura em Dança da UFBA. (AQUINO E RANGEL, 2019)

Em 2006 implementa o primeiro Mestrado em Dança do país e em 2018 é novamente pioneiro com a abertura do Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). Em 2019 o PPGDANÇA se torna um núcleo de Pós-Graduação plena com efetivação do primeiro curso de Doutorado, com especificidade em Dança, do Brasil e da América Latina e, colocadas as específicas maneiras de concepção pública e privada de ensino em nível mundial, é o único curso de Pós-Graduação público e gratuito do mundo, até o momento. (PPGDANÇA, 2020).

#### **4.2. Paulo Freire e a dança na educação do Brasil: aproximações**

*“(...) en el sentido em que él educador és también un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.”<sup>96</sup>*

PAULO FREIRE

Ao comparar o papel das educadoras e dos educadores com a função de artistas, que (re)fazem o mundo, que (re)dançam o mundo, Paulo Freire não só faz poesia, mas translucida, com seu olhar sensível, a importância da arte como

---

<sup>96</sup> Trecho retirado do Youtube. Entrevista de Paulo Freire a algum canal espanhol ou latino-americano, “Paulo Freire falando sobre Arte e Educação”. A grafia das palavras está sendo fiel à maneira que o educador pronunciou na entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u5Fdt4TDtRY>.

saber necessário às práticas educativas. Para ele, ensinar e aprender são gestos éticos e políticos que se dão junto à procura da boniteza e da alegria. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), ele dedica um subcapítulo à relação intrínseca entre ética e estética explicando que, a tarefa de educadoras e educadores, no processo de conscientização – ações que promovam a passagem dos conhecimentos ingênuos para os conhecimentos críticos – das educandas e educandos, deve se dar a partir de um rigor ético ao lado, sempre, de uma estética. A ética de mãos dadas com a estética, e com a política, como ele mesmo acrescenta em outro registro textual.

Estas três dimensões estão sempre juntas, há simultâneos momentos de teoria e de prática, arte e política, o ato de conhecer é criar e recriar objetos e isto é formar os estudantes que estão conhecendo. Eu penso, então, se o educador se esclarece cada vez mais sobre estas características do ensino, ele ou ela podem desenvolver a eficácia da pedagogia. Conhecendo claramente a natureza necessariamente política e artística da educação, o professor se tornará um político melhor e um artista melhor. Nós fazemos arte e política quando nós ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que nós de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores. (FREIRE in GADOTTI, 1996, p. 509)

Neste diálogo<sup>97</sup> que o educador/filósofo tem com Ira Shor, em 1987, ele tece uma analogia entre o gesto do professor engajado em uma prática pedagógica libertadora como sendo um ato artístico em si, afirmando ser a natureza da educação um ato estético, ético e político. A convergência entre conhecimento e criação acontece, porque ele entende o ato de conhecer como um ato de revelar algo novo, pelo estudo e pesquisa. Neste sentido, a estética não se separa do seu pensar/fazer educação, porque a educação para ele, é um ato de criação.

Outro registro importante de Paulo Freire dialogando sobre arte e educação, aparece em uma conversa que ele tem com Joana Lopes e Adriano Nogueira (1996)<sup>98</sup> ao discutirem as questões do corpo no fazer artístico e o (re)conhecimento do saber epistemológico que a arte produz. Ao analisar uma

---

<sup>97</sup> Ppublicado no Journal of Education, Boston University, Vol. 169, nº 3, 1987, pp. 30-31 e pode ser encontrado no livro “Paulo Freire: uma bibliografia” (1996).

<sup>98</sup> *Reencontrando o corpo* (1996)

atividade proposta pela professora Joana, o gesto de andar, o caminhar pela sala<sup>99</sup>, Paulo Freire correlaciona a capacidade de compreensão e criação do estudante naquele fazer artístico, com as muitas descobertas que aquela atividade provoca, porque aquela ação de caminhar reverbera em uma reflexão sobre a própria subjetividade do praticante da atividade.

(...) eu diria que o Jovem vai descobrindo que, quando caminha, ele traz para o processo de andar uma série de relações e estabelece o jeito de andar *desse modo ou daquele modo*. Que é que eu digo com isso? Digo que uma pessoa caminha de um jeito se estiver tranquila, passeando. A mesma pessoa caminha de outro jeito se se sentir perseguida. E, mais ainda, caminha de um terceiro jeito se essa pessoa estiver namorando. E há um quarto jeito de andar se essa pessoa estiver aflita, perdendo hora de entrar em serviço. E assim por diante. (FREIRE apud NOGUEIRA, 1996, p.16)

Paulo Freire explica que esse jovem, ao experimentar esses diferentes modos da mesma atividade ele vai se assumindo como sujeito diante da sua Arte, descobrindo e produzindo linguagem. Ele reflete sobre o papel do artista de captar e expressar o conjunto de emoções do corpo e pelo corpo, criando linguagem. Linguagem essa que não se pretende um lugar fixo de interesse particular do artista, diz ele, mas que perpassa muitas outras dimensões do movimento, cuja causa, muitas vezes, interessa também a um sociólogo, psicólogo, antropólogo, a um físico.

A impressão que tenho é que o Artista aceita o desafio de sair do seu campo, sair de sua perspectiva particular. Em outras palavras, o Artista além da sua perspectiva, assume uma postura epistemológica diante de sua própria criação. (FREIRE apud NOGUEIRA, 1996, p.16)

Em outros momentos de sua trajetória e obra, também encontramos sinais de como sua feitura textual sempre esteve próxima às diversas linguagens artísticas. Berino (2019), pesquisador da educação popular e da ligação que Paulo Freire tinha com as artes, conta que o tema da estética sempre esteve presente, entre escritos ou nas suas conversações e práticas pedagógicas,

---

<sup>99</sup> Exercício comumente utilizado nas aulas de dança como aquecimento, ou mesmo como elemento de transição entre atividades, ou na criação de um gesto cênico.

desde o início da sua trajetória intelectual de educador até seus últimos trabalhos publicados. Referências como: *boniteza, gosto estético, currículo plástico, círculos de cultura, o educador como um artista, fichas de cultura*, marcam a recorrência de temas da estética em suas obras. Em outro artigo, *Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema*, Berino (2017) delinea o uso desses três recursos artísticos nas suas obras, apresentando argumentos de que o educador/pensador, não só era um apreciador das artes como não concebia a educação sem uma articulação essencial com as mais variadas linguagens artísticas.

Sobre sua relação com a música, encontrei uma carta que Carlos Alberto Torres escreveu<sup>100</sup>, procurando responder a Moacir Gadotti uma pergunta que este havia lhe feito em um de seus encontros: “porque Paulo Freire se interessa tanto por tango?”. Tal questionamento intrigou a Torres (amigo e especialista da obra de Paulo Freire) e o fez refletir e encontrar justificativas que coincidam o educador com a sua apreciação estética deste estilo musical.

Creio que este complexo do tango como canção que reflete em todas as suas dimensões a humanidade individual, com os elementos de altos e baixos, é o machismo contido ou explícito, é o sofrimento, é o sofrimento frente ao engano, é a necessidade de refletir a dignidade de quem sofre a pobreza, são estes elementos que fazem o tango tão humano. É o tango como crítica social, que de alguma maneira reflete a crise de uma civilização urbana e o esplendor e a decadência dos segmentos dominantes da sociedade. É o tango como alternativa lingüística, como “composição” do arrabal que provavelmente chame muito a atenção lingüística, estética e musical de Paulo Freire. (TORRES apud GADOTTI, 1996, p.206)

E a dança? Para além da presença marcante de seu corpo vivo, de suas expressões faciais e corporais e da “dança das mãos”, que ele comumente apresentava em suas entrevistas e palestras, qual seria a ligação de Paulo Freire com essa expressão artística tão cara a esta pesquisa? Como será que ele a abordou em suas obras? Ao investigar os mesmos livros em que mapeei o corpo e o tema da corporeidade, encontrei citações sobre o tema em diferentes

---

<sup>100</sup> “TANGO E PAULO FREIRE: carta a Moacir Gadotti” no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996).

contextos: a dança como genuína manifestação cultural de cada povo, como linguagem do corpo, como exercício da imaginação e como metáforas para expressar o movimento dos pensamentos e dos conceitos. Entre as *mudanças*<sup>101</sup> presentes em quase todos os seus livros, e nas *andanças* de alguns outros, o encontro com a dança em sua obra afirma o olhar sensível de um homem que não separava o gesto e o movimento artístico do corpo dos saberes necessários para uma prática pedagógica de libertação.

“A dança é cultura.”<sup>102</sup> “A dança do Povo é cultura”<sup>103</sup>, insiste Paulo Freire. Estas frases são diferentes trechos dos “Segundo Caderno de Cultura Popular”, retiradas do livro *A importância do ato de ler: três artigos que se completam* (1989). Ao explicar que cultura é o homem transformando o mundo por suas ações criadoras, ele se posiciona politicamente e participa àquelas/es estudantes que eles são sujeitos de suas histórias e da reconstrução do país. Sendo assim, as danças, as músicas, as festas, as lutas e toda a tradição de um povo deve ser escrita e passada adiante, jamais silenciada e apagada.

No livro *Cartas a Guiné Bissau* (1978), ele faz duras críticas ao colonialismo português naquele país. O que não foi diferente na colonização do Brasil que, descaradamente, negou a cultura dos povos indígenas e dos povos africanos. A interdição do corpo que os colonizadores/exploradores preconizaram aqui e em Guiné Bissau, fez menor, ou ainda, silenciou toda a manifestação cultural e artística dos povos originários, inclusive as suas danças.

A história dos colonizados "começava" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. (FREIRE, 1978, p.15)

---

<sup>101</sup> Grifo meu. Ao realizar a pesquisa da palavra dança através da ferramenta de pesquisa do Windows (Ctrl F) nos livros em PDF, a palavra mudança apareceu inúmeras vezes e a palavra andança algumas vezes. O uso frequente da expressão mudança nos leva a considerar a força de sua crença na transformação do que está posto.

<sup>102</sup> (FREIRE, 1989, p.37)

<sup>103</sup> (FREIRE, 1989, p.42)

Ainda sobre este tema das diversidades culturais e de expressões artísticas do povo africano, em *Por uma pedagogia da pergunta* (1998) esse tema volta a ser abordado por Antonio Faundez em uma pergunta que ele faz a Paulo Freire. Ele cita seus escritos sobre Guiné Bissau, e relembra o momento desse livro em que Paulo Freire dizia sobre a necessidade de se reconhecer a gestualidade de cada povo, como expressão legítima de sua cultura, uma cultura-outra que não seja a do colonizador. Ao que Paulo Freire responde que sim, que ao falar do corpo e dança no livro *Cartas a Guiné Bissau*, o interesse e a sua insistência era o de afirmar que todo processo de alfabetização tem que partir de e considerar as diferentes linguagens do corpo: oral, escrita e gestual. A dança de um povo conta suas histórias.

Em *Política e Educação* (2001), no capítulo sobre a “alfabetização como elemento de formação da cidadania”, ao discorrer sobre a compreensão dos limites e possibilidades de uma prática educativa progressista, ele sinaliza que as educadoras e os educadores devem assumir a politicidade de suas práticas. Neste sentido, ele explica que é imprescindível que estes atores da educação devam conhecer as formas de resistências que as classes populares vão criando em seus corpos, em sua linguagem e cultura. Reconhecer “suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade” (FREIRE, 2001, p. 26), pois, para ele, não parece possível organizar planejamentos políticos pedagógicos sem considerar as resistências das classes populares. A dança, portanto, pode ser entendida tanto como manifestação de alegrias e festejos, como de lutas e resistências.

Assim como as danças de um povo falam de suas memórias – o conhecimento do passado – elas também falam de seus sonhos e projetos – a criação de futuros possíveis. Por isso, nas cartas que ele escreve em *Professora sim, tia não* (1997), ele enfatiza às educadoras e os educadores a necessidade desses profissionais de incentivar e deixar livre a imaginação das educandas e dos educandos, pois ela é essencial em nossas vidas. A imaginação é a mola da curiosidade, da aventura, da inventividade, do desenho da escola que eles desejam, por exemplo. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem as quais não criamos. Daí que a imaginação deve voar, andar ou correr livre no “uso dos movimentos do corpo,

na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita – é garatuja.” (FREIRE, 1997, p.47) Para ele, é preciso tirar o preconceito que existe no uso da imaginação porque no fundo, ela é a base dos projetos científicos, inclusive ela é, muitas vezes, a denúncia das carências da vida concreta. Ao imaginar, uma escola alegre e livre, muitas vezes as crianças estão falando da falta desses atributos no próprio espaço escolar, ele completa. A dança, portanto, anuncia as potências da existência e denuncia as carências e opressões das realidades que nos cercam.

Em outros dois livros, Paulo Freire usa a dança como figura de linguagem: a “dança das palavras” e a “dança dos conceitos”. Em *Pedagogia da Esperança* (2020), ele diz que a complexidade da sintaxe de nossa língua portuguesa (a de Portugal e a do Brasil) – relação, arranjo e combinação entre as palavras – parece uma dança, e que, esta dança, expressa bem a estrutura da nossa forma de pensar. Já “a dança dos conceitos, o balé conceitual que aprendemos na universidade” (FREIRE, 1986, p.91)<sup>104</sup>, ele a emprega para dizer sobre a questão da linguagem da sala de aula, principalmente no primeiro ano de Graduação. Novamente se referindo a questão da sintaxe, ou, dos arranjos das palavras, ele se incomoda com a distância da linguagem do mundo acadêmico para com esses sujeitos, cuja “experiência de linguagem é possivelmente muito mais a experiência de definir o concreto de sua existência e não uma experiência de dançar com os conceitos por si mesmos.” (ibidem, p. 91) Mais adiante, no mesmo livro ele explica que não é uma questão de o professor deixar de dançar com as palavras e conceitos, mas, de como ele pode diminuir a distância entre a realidade dos educandos e a universidade. Porque, segundo o autor, a presença destes estudantes no Ensino Superior, de certa forma já indica o comprometimento que eles estão tendo com o processo de transformarem suas realidades. Como podem, portanto, as educadoras e educadores, sem deixar de apresentar novas danças (saberes) aos seus estudantes, reconhecerem as danças (saberes) que eles já trazem em suas vidas e, juntos, comporem uma dança outra?

Deixei a citação do livro *Cartas a Cristina* (1994) para apresentar por último neste mapeamento, tamanha a provocação que Paulo Freire me fez,

---

<sup>104</sup> *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1996).

quando li a sua colocação sobre a dança. Na décima segunda carta<sup>105</sup>, ele faz questão de contar das pessoas que conheceu e das experiências artísticas e culturais que vivenciou no Movimento Cultural Popular/MCP de Recife. Ao narrar as festas populares que aconteciam no Arraial do Bom Jesus (Sítio Trindade) e que ficavam cheias de “gente simples”, ele diz que aquele evento também era conhecido como o lugar “para dançar, para cantar, para brincar, para ser.” (FREIRE, 1994, p.214) Nessa afirmação Paulo Freire situa a dança, o canto e o brincar como genuínas manifestações do ser onde o corpo inteiro está presente. Ou seja, o corpo que dança, é! Dizer de um “lugar para ser”, me faz pensar na potência dos espaços de educação formal e de educação não formal que abraçam os corpos nas suas plenitudes, nas suas mais variadas maneiras de existir, essencialmente.

Durante a investigação das aproximações de Paulo Freire com a dança, mapeei dois momentos de sua presença e contribuições sublimes para o contexto da dança na Educação Básica do Brasil, com reverberações que se estendem até os nossos dias atuais. Ambos ocorreram antes da LDB/96. O primeiro é a influência que Paulo Freire teve na vida de Ana Mae Barbosa, a arte educadora que sistematizou a Abordagem Triangular de Ensino das Artes. Esta sistematização foi, e é, fortemente incorporada e difundida nos programas e planejamentos das propostas curriculares de Artes nas escolas públicas de todo o Brasil e fundamenta-se na tríade do contextualizar, fruir e fazer artístico. Em contraposição a uma corrente expressionista da arte que vigorava na época, onde somente o fazer artístico era enfatizado nas aulas de Artes, a arte educadora propôs que o ensino da Arte também considerasse o contato dos educandos com a obra de outros artistas – fruição artística – e que eles pudessem ver criticamente o contexto das obras que estudam e das suas próprias produções artísticas – contextualização histórica da arte.

Em uma palestra disponibilizada pela plataforma do Youtube no evento “Mês a Mês da Balada Literária”<sup>106</sup> a arte educadora Ana Mae Barbosa narra que seu primeiro contato com Paulo Freire aconteceu no ano de 1955 em um

---

<sup>105</sup> Nesta carta, Paulo Freire conta suas experiências no MCP (Movimento Cultural Popular), no SEC (Serviço de Extensão Cultural) da Universidade Federal de Pernambuco e em Angicos (RN).

<sup>106</sup> Estreia da Balada Literária Mês a Mês. Sala Paulo Freire, com Ana Mae Barbosa, no minuto 30':40". Live do dia 30/01/2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3ATpTsBPv1Q&t=4503s>

cursinho preparatório para concursos e que, dali em diante eles nunca mais deixariam de se relacionar. Além da amizade de Paulo Freire, Ana Mae relata que as construções epistemológicas que são as bases da pedagogia e pensamento do educador brasileiro – o contexto do aprendiz, a problematização, a conscientização e a libertação – foram determinantes para as suas escolhas acadêmicas, profissionais e de vida.

Paulo Freire foi coordenador da Escolinha de Arte de Recife e também dirigiu a Escola Capibaribe<sup>107</sup>, junto com Elza, sua primeira esposa. Nessa palestra Ana Mae recorda, entre muitas outras lembranças afetuosas: o convite que o casal lhe fez para lecionar nesta escola que eles dirigiam, que o primeiro contato que ela teve com a obra de John Dewey foi através de um livro que Paulo Freire lhe presenteou e que foi ele quem escreveu a carta de apresentação para seu Doutorado em Arte Educação em Boston. A arte educadora descreve que Paulo Freire realizou três intervenções em eventos de Arte Educação na Universidade de São Paulo/USP, após seu retorno do exílio através de seu convite e intermediação. Uma palestra de abertura da Semana de Arte e Ensino em 1980; professor de uma disciplina no Curso de Pós-Graduação em Arte Educação em 1990; palestrante em um evento sobre arte/museu/formação de público no Instituto de Estudos Avançados. (BARBOSA, 2021)

A Semana de Arte e Ensino realizada entre 15 e 19 de setembro na USP, foi um movimento importante para a conscientização e visibilidade dos arte educadores, tendo reunido mais de duas mil e quinhentas pessoas de todo o Brasil. O encontro enfatizou aspectos políticos através de debates ao redor de problemas preestabelecidos no cenário do ensino da Arte no Brasil como: o papel da Arte Educação na formação do profissional da Arte, as condições de ensino e pesquisa da Arte nas Universidades, a relação entre a docência de arte e o/a educador/ra artista, como a crise educacional da época estava afetando a Arte na escola, entre outros temas. (ZANELATO, 2017)

Entre os anos de 1987 e 1993 Ana Mae Barbosa sistematiza o método de Ensino de Arte, a Proposta Triangular – também conhecida como Abordagem Triangular – que consiste em uma proposta formativa de tendência pós-moderna,

---

<sup>107</sup> Segundo Ana Mae Barbosa, esta escola tinha um grande diferencial de oferecer a arte no currículo, uma forte proposta interdisciplinar e oferecia ainda, atividades artísticas extracurriculares, entre elas, dança.

no qual a arte é entendida como expressão e como cultura, propondo um fazer-artístico dialógico, construtivista e multicultural. Esta triangulação teve como fundamentação educacional as concepções de três importantes pensadores: John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner. (BARBOSA; COUTINHO, 2011)

A triangulação que se anuncia em sua denominação se refere às três dimensões inerentes ao fato artístico.  
(...) não podemos querer ensinar arte sem levar em conta que em nossa cultura produzimos arte porque apreciamos arte e gostamos de conversar sobre arte.  
(...) uma reflexão contra as práticas escolares que se apegavam apenas a atividades artísticas sem tecer relações com o campo de conhecimento. A natureza epistemológica do ensino da arte passou a ser uma exigência premente tanto do contexto cultural quanto educacional. A Proposta Triangular vem nesta direção designar os componentes desse ensino por três ações mentalmente e sensorialmente básicas: a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem e a contextualização. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.50)

O segundo e importante registro da influência de Paulo Freire na Dança Educação, narra o momento em que a Dança foi oficialmente considerada como componente curricular das escolas públicas de São Paulo, antes mesmo da consolidação da LDB/96. Este fato ocorreu durante a gestão de Paulo Freire como Secretário da Educação do Município de São Paulo 89/91. Marques (2003) relata que, logo que o educador Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário, ele realizou diversos encontros e grupos de estudos com toda a comunidade escolar, a fim de discutir e analisar a situação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O resultado desses encontros foram estratégias que se resumiram em quatro prioridades e uma delas era a preocupação com a qualidade da educação. O “Movimento de Reorganização Curricular” e o “Projeto de Interdisciplinaridade via Tema Gerador” foram baseados nos ideais de Paulo Freire e garantia aos professores a autonomia e responsabilidade para a construção de seus currículos. Foi então que, em 1991, a dança teve pela primeira vez seu lugar de componente curricular nas escolas do Brasil. (MARQUES, 2003)

Um outro aspecto interessante da presença de Paulo Freire nas relações entre Dança e Educação, é o diálogo que muitas pesquisadoras e pesquisadores

dos Programas de Pós-Graduação dessa área têm realizado. As suas provocações filosóficas e problematizações pedagógicas são utilizadas como suporte epistemológico para diversas reflexões relacionadas à Dança. De volta à Bahia e às suas contribuições para a formação de professores e produção de conhecimentos em Dança, apresento um artigo produzido por Neves (2016), cujo objeto de pesquisa foi o levantamento de dissertações de Mestrado em que constam as contribuições de Paulo Freire para o debate com o ensino das artes do corpo, e mais especificamente, da dança. Foram examinadas oito dissertações produzidas na UFBA entre os anos de 2008 a 2014, das quais sete delas foram defendidas no PPG em Dança.

Organizadas a partir de uma concepção de corpo como espaço de interrelações e confluências, tais dissertações sinalizam o anseio de instaurar reflexões direcionadas a distanciar a dança de práticas alienadas e alienantes. As problematizações, tanto as diretamente relacionadas ao contexto da escola como ambiente no qual a dança se realiza - ou deveria se realizar -, quanto aquelas mais voltadas para questionamentos relativos ao processo de criação em dança, todas elas exprimem afinidades com a pedagogia freiriana e seu caráter político emancipatório. (NEVES, 2016, p.4)

Transcrevo, resumidamente, a partir da pesquisa de Neves (2016), os temas freirianos que autoras e autores dessas dissertações apontaram em suas pesquisas de Mestrado. Cazé (2008), Andrade (2011) e Borges (2012) se amparam nas ideias de Freire em defesa de uma pedagogia dialógica e emancipatória que valorize as individualidades; Tourinho (2010), associa a Paulo Freire os temas da valorização das individualidades, a construção de autonomia, coautoria, acolhimento das diferenças, conscientização dos sujeitos quanto ao seu saber-fazer e intervenção no mundo; Berté (2011), respaldada no livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), “afirma a importância da indignação e da curiosidade como caminho para que os indivíduos se percebam como sujeitos históricos e se tornem ativos na construção de conhecimentos” e “a impossibilidade de desagregação entre corpo e mente.” (ibidem, p.7); Rocha (2013), relaciona a impossibilidade de pensar uma dissociação entre a dança e a vida dos sujeitos que dançam, “a condição de historicidade do saber

preconizada por Paulo Freire em oposição à condição de determinismo” (idem, p. 8), a relação de coautoria colaborativa presente no processo de criação em dança e no aprender dança, e o perene movimento de transformação diante da inconclusão do homem; Gomes, (2012), ao propor a capoeira e dança como práticas da liberdade, levantando os aspectos de consciência, autonomia e emancipação; Trigo (2014), analisa a interface entre a dança e a educação somática e os aspectos resultantes dessa prática – autoconhecimento, reconhecimento e respeito às potencialidades individuais, construção de um pensar/fazer crítico e criativo – aproximando-a às proposta de uma educação problematizadora.

Estas pesquisadoras e pesquisadores em Dança encontraram na obra Paulo Freire, argumentos importantes para as discussões acerca das práticas pedagógicas do ensino da dança nas escolas: dialogicidade, emancipação, valorização das individualidades, construção da autonomia, acolhimento das diferenças, conscientização, intervenção no mundo, indignação, curiosidade, historicidade, criticidade e criatividade. Todos esses aspectos estão presentes no pensar/fazer pedagógico, político e filosófico de Paulo Freire, e todos eles vertem para um pensamento central de sua obra que é a crença na potência do ser humano. Para ele, o centro do ato cognoscente é o próprio homem/mulher e por isso ele é capaz de ultrapassar as suas limitações e alcançar as novas maneiras de ser e estar no e com o mundo. Estas pesquisas, acima citadas, e tantas outras práticas e pesquisas docentes que acontecem nas salas de aulas, indicam algumas direções que a dança na escola tem tomado. Porque alguns arte educadores/educadoras, despertos, já reconhecem a contribuição desta linguagem artística para uma educação libertadora. Uma educação que acredita e possibilita saberes mais críticos, criativos e transformadores.

Mas será que todas as danças que estão na escola desenvolvem esses aspectos de um fazer artístico preocupado com as potências das singularidades? Quais danças estão na escola? A Dança é uma área de conhecimento que abraça uma pluralidade de saberes culturais e artísticos – seus contextos e conteúdos específicos – e se expressa numa grande variedade de modalidades: das danças tradicionais de cada cultura às danças artísticas (clássica, moderna e contemporânea), danças de salão, danças urbanas, improvisações, danças solos, duos, danças de grupo, etc. Será que todas essas danças são possíveis

de serem trabalhadas no campo da escola? Dentre essas, e em diálogo com a práxis de Paulo Freire, que danças estariam em sintonia com os princípios artístico-pedagógicos de uma educação que libera os corpos de suas situações-limites e propõe uma abertura aos seus inéditos viáveis?

### 4.3. Que danças?

Ao analisar dois documentos nacionais que orientam o componente curricular Dança nas escolas, os PCNs de Arte/Dança (1997) e a BNCC Arte/Dança (2017), constatei que ambos utilizam uma linguagem mais abrangente para dizer de todas as manifestações da dança, indicando o uso das diferentes técnicas e estilos de dança. Danças individuais e coletivas; de diferentes matrizes estéticas e culturais; no plano das manifestações populares/tradicionais e de composições mais contemporâneas; de referências regionais, nacionais e internacionais; improvisações e/ou composições coreográficas. Já na PC/Artes-Dança da SE/PJF (2012), ainda que se encontre uma lista com sugestões de *formas de expressão* em dança<sup>108</sup> que podem ser desenvolvidas nas aulas, o documento enfatiza a não obrigatoriedade de se trabalhar com todas estas modalidades ressaltando, todavia, a importância de se ampliar o repertório cultural e artístico das educandas e educandos.

O que fica claro ao analisar esses três documentos é que há um leque de possibilidades de experimentações em dança. Multiplicidades. As danças são múltiplas e vivas, elas não cessam de atualizar e de historicizar a nossa vida humana. Elas nascem com os corpos, e, com eles, dançam as suas durações, uma após a outra, ininterruptamente. Se há corpos, há danças. Afinal, as danças estão no centro dos corpos assim como os corpos estão no centro das danças.

Há, portanto, que se observar as práticas das/dos arte educadores para reconhecer se eles estão desenvolvendo essa multiplicidade artística e cultural da dança em suas práticas. Têm os profissionais da dança se empenhado em sair da zona de conforto, de uma modalidade conhecida e preferida por eles e/ou por suas educandas e educandos, para possibilitar o acesso às danças outras? Quais têm sido as escolhas destes profissionais? Isabel Marques (2012) compara os diferentes repertórios de dança a livros, ou textos, os quais são

---

<sup>108</sup> (Cf.) p. 57.

necessários para o aprendizado, para fruição e para o fazer pessoal/coletivo de novos textos dançantes. Ela chama a atenção para que as danças ensinadas na escola não sejam “textos decorados”, ou seja, uma aprendizagem mecânica, acrítica, superficial, na qual o processo se restrinja à cópia e reprodução de passos preestabelecidos de danças, seja das danças brasileiras ou de quaisquer outras expressões dançantes.

Cada repertório de dança – cada “texto” de dança – é um recorte de uma época em relação a um dado contexto sociopolítico e cultural, cada “texto” de dança é um modo de ver e entender o mundo. Assim, ao dançá-los, temos também a oportunidade de compreender em nossos corpos essas épocas, espaços, pessoas, relações. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que os repertórios de dança sejam ensinados com amplitude, profundidade e clareza. (MARQUES, 2012, p.17)

Essa é uma discussão importante de se salientar, uma vez que devemos estar atentas e atentos para as armadilhas que podem engessar e aprisionar os corpos pelas danças, incorrendo às situações-limites ao invés de liberar suas potências, rumo ao inédito viável. Por exemplo, quando a educadora/educador insiste em replicar as danças *in voga* nas mídias, propondo uma simples repetição de repertórios que assistem e não exercitam a criatividade e as composições autorais das educandas e educandos; quando não refletem e discutem os temas de objetificação ou depreciação dos corpos das mulheres, ou quando trabalham determinadas músicas sem se darem conta dos discursos machistas e ou racistas; quando não pesquisam as múltiplas danças que representam as mais diversas culturas de nosso país e a historicidade dos diversos povos e das diversas danças; quando reproduzem técnicas e sistemas fechados de dança reproduzindo hierarquia de valores de corpos que são aptos ou não aptos para esses estilos; quando ficam fechados em padrões de movimentos exigindo igualdade de movimentação ao invés de explorar as poéticas dos corpos *sui generis*; quando não praticam a acessibilidade cultural e inclusão de tod@s os corpos dançantes.

Marques (2003), salienta que tem percebido as/os arte educadores das escolas mais engajados com as intensões e finalidade artísticas da dança, já que as danças que fazem parte do *habitus* das educandas e educandos estão mais

disponíveis e acessíveis. Entretanto, ela insiste em dizer que as escolhas mais significativas e assertivas das/dos arte educadores são aquelas que consideram, prioritariamente, o contexto dos educandos. Para ela, não faz sentido ensinar/propor qualquer que seja o estilo de dança se não nos preocupamos com quem está dançando.

Talvez as perguntas ideais para se fazer no âmbito do ensino das danças na escola sejam: quem está dançando na escola? Como as/os arte educadores estão elaborando suas práxis? Essas perguntas, porque problematizadoras, se inscrevem no estofo de uma educação libertadora. Desvelar quem são os corpos dançantes da escola, portanto, é pressuposto fundamental para direcionar a escolha de que danças(?) e estratégias metodológicas serão adotadas. Pois, segundo Marques (2003), a/o arte educador, ao se engajar com os contextos das/dos estudantes, se torna um interlocutor/a e articulador/a entre estes contextos e os conhecimentos da dança que serão desenvolvidos.

Ou seja, conectado ao universo sócio-político-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança de rua ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala da aula. Sem ele, as experiências de dança já conhecidas podem se tornar vazias, repetitivas e até mesmo enfadonhas. (MARQUES, 2003, p.32/33)

Tão importante e necessário como conhecer e escutar o que dizem os corpos culturais das educandas e educandos é o posicionamento político, dialógico e engajado das/dos arte educadores que mediam essas danças na escola. Destaco, antes de tudo, que não adianta dizer da importância da dança na escola se a pessoa que faz a mediação não acredita na força e na potência de tod@s os corpos envolvidos no processo, na capacidade criativa de superação do senso comum e na produção de novos saberes e novos mundos. Ensinar, como apresenta Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) exige dedicação e muitas ações que são imprescindíveis às educadoras e educadores. Cito algumas: pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, risco, aceitação do novo, rejeição às discriminações e preconceitos, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção na mudança, segurança,

competência profissional, comprometimento, tomada consciente de decisões, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos e educandas.

Sobre os saberes necessários da dança na escola apresentarei nos parágrafos seguintes alguns autores e suas prospecções destes conhecimentos. Seguiremos com essa importante artista/docente/pesquisadora, Isabel Marques, cuja pesquisa em Dança Educação tem sido amplamente referenciada na esfera acadêmica e nas escolas brasileiras. São inúmeras suas contribuições na área da Arte Educação, uma trajetória conectada ao pensamento de Paulo Freire, à sistematização do ensino de arte de Ana Mae Barbosa, aos estudos teórico/práticos de Rudolf Laban e a outros importantes nomes da Arte e da Educação. Em *Dançando na escola* (2003), Marques aponta os seguintes conteúdos específicos da dança para serem desenvolvidos nas escolas:

aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspecto da *coreologia*<sup>109</sup>, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizam a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia, cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 2003, p. 31)

Por técnica, na escola, compreendo que a autora indique os estudos de signos e elementos próprios de cada modalidade de dança. Não que devam ser realizados da mesma maneira por cada corpo dançante, mas como forma de apresentar alguns repertórios específicos e movimentações características desta ou daquela dança, de maneira que possa ser dançado por cada corpo, na sua condição singular. Se dança é o corpo em movimento e se o movimento é essencial para que a dança aconteça, é na relação entre o corpo que experimenta, percebe, sente, analisa, que o movimento cria, transforma, ressignifica o gesto em arte. Isso nos legou Laban.

Rudolf von Laban foi um grande precursor da dança moderna. Artista, cientista e educador. O estudo sistematizado do movimento que ele criou – *Arte do Movimento* – caracteriza-se como uma das grandes matrizes dos estudos contemporâneos em dança, no seu universo artístico e, principalmente, na base

---

<sup>109</sup> (Cf.) pg. 143.

da Dança Educação no Brasil. Dentre os seus livros, dois são amplamente utilizados na formação da base desses estudos dançantes, *Domínio do Movimento* (1978) e *Dança Educativa Moderna* (1990). “Influenciado pela agitação filosófica e artística na virada do século XIX para o XX” (SCIALOM, 2017, p. 20) seu interesse para com a relação entre o movimento humano e o espaço que o circunda, começou ainda muito jovem. Inicialmente Laban pesquisou a importância do movimento e a relação desse com a arte da cena e mais tarde, com a formação integral do ser humano.

Do estudo precioso e dedicado à arte do movimento ele procurou fundar uma prática/teoria de “experimentação e saber, para que uma corporeidade inédita surgisse, capaz de responder às transformações da vida moderna.” (LAUNAY, 1998, p.75) Com pavor ele percebeu em que havia se transformado a experiência do movimento entre a multidão da cidade industrial; como o corpo do cidadão estava mortificado, dado as condições que o período moderno apresentava: a modernização da técnica, a guerra e a fome. Foi então que ele considerou a dança, como o campo mais geral do movimento e de suas invenções. Campo em que o homem/mulher dançante criaria para si, uma corporeidade mais porosa, comunicando as intensidades daquela época e ao mesmo tempo forjando-se como um corpo resistência. Para Laban o movimento é inseparável da emoção, por isso ele foi em direção a esta corporeidade, investigando e aceitando os seus fenômenos, para evitar a noção fechada e dada de corpo. (LAUNAY, 1998)

Suas observações do movimento se deram em diferentes ambientes (arte, rituais religiosos e trabalho), cidades/países (um andarilho cultural) e fases da vida humana. Essa busca mais apurada para a compreensão do movimento/comportamento humano fez com que ele experimentasse uma outra lógica de dança. Não uma dança como um conjunto de passos, categorizados e com denominações específicas, mas um sistema de análise do gesto que foi fundante para a Dança Educação e para a acessibilidade de que todo e qualquer corpo pode dançar.

As principais teorias/práticas de Laban foram: a *Coreologia*, que é um estudo e uma prática que concilia a execução, observação e análise do movimento; a *Corêutica* (ou formas de harmonia espacial) inspirado em formas

geométricas<sup>110</sup> que representam as diferentes possibilidades de movimento dos corpos no espaço; a *Eucinética*, também conhecida como Teoria dos Esforços que indica quatro fatores que expressam as qualidades dos movimentos: espaço, tempo, peso e fluência; a *Labanotação*, que era um sistema de registro dos movimentos, registrados por meio de símbolos gráficos; a *Dança Coral*, que nasceu do desejo de levar a dança às comunidades, danças que pudessem nutrir o coletivo através da execução conjunta e que despertassem a solidariedade, a organicidade do movimento, a troca e a colaboração; a *Dança Educativa Moderna* ou *Dança Livre*, criada para o ensino de dança nas escolas de ensino fundamental, tomou como base as fases de desenvolvimento da criança, os quatro fatores de movimento, o estudo espacial, algumas noções de danças folclóricas e a movimentação cotidiana. (SCIALOM, 2017)

A contribuição dos estudos de Laban para o mundo moderno e contemporâneo foi tão grande que eles seguem orientando não só os artistas da cena, como a grande maioria das/dos arte educadores em dança. Inclusive, parte do material pedagógico dos documentos que estabelecem e orientam os projetos de artes na grade curricular da Educação Básica no Brasil, se apoiam nos estudos de Laban. Scialom (2017), ao perseguir a genealogia dos estudos de Laban no Brasil identifica que sua prática/teoria chega aqui por volta dos anos 40 e 50 com artistas europeus que imigraram para São Paulo – Maria Duschenes, Renée Gumiel – e Salvador – Yanka Rudzka e Rolf Gelewsky<sup>111</sup>. Desses artistas foram ramificando as vertentes labanianas para os corpos dançantes pesquisadores e educadores brasileiros, e desses para diversos espaços artísticos e instituições de Ensino Superior do país como: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Artes do Paraná, Escola Angel Vianna, Universidade Federal de Viçosa, Universidade de Brasília.

Lenira Rengel, uma proeminente arte-educadora e pesquisadora da dança no Ensino Básico e Superior, é uma das pessoas que ajudou a consolidar os preceitos de Laban na Dança Educação do Brasil. Discípula de Duschenes, ela teceu sua trajetória didática e artística, divulgando a obra e o sistema de

---

<sup>110</sup> Cinco sólidos de Platão: tetraedro, octaedro, cubo, icosaedro e dodecaedro. Mas as que ele mais explorou foram o cubo, o icosaedro e o octaedro.

<sup>111</sup> Responsáveis pelo primeiro curso universitário em Dança, na UFBA.

Laban com seus livros<sup>112</sup>, pesquisas acadêmicas, orientações no campo da formação de professores, encontros e palestras dançantes pelo país. De acordo com Rengel (2006), a Dança Coral e o estudo espacial, onde a pessoa no centro interfere no mundo ao seu redor, mostram o caráter libertário de Laban e sua atenção e reconhecimento aos processos de um corpo. Ele postulava que pensamento é movimento e que corpo/mente, cultura/natureza, não são separados. Sua proposta era a de nos a-cor-dar para a infinita exuberância do mundo dos movimentos e para a compreensão de que tod@s os corpos dançam.

Esse despertar do corpo que dança, que tem seu nascedouro nas práticas teóricas de Laban, de certa maneira, emancipou a dança, pois este corpo não precisava mais ficar restrito à sequência de passos, mas sim, criar uma dança que nasce da investigação dos seus próprios fluxos em combinação com a exploração dos espaços e ritmos. O detalhamento de cada elemento expressivo pertencente ao movimento humano e a exploração da qualidade desses movimentos ampliou o horizonte da dança, expandindo o próprio material específico da dança. Cada corpo, na sua inteireza, passava a ser visto não como uma folha em branco, não como uma dicotomia, não como um fenômeno dado previamente, mas como e com a sua assinatura pessoal.

Por outras palavras, a dança explora uma multiplicidade de corpos, cada um contendo como que em uma partitura secreta, um imenso leque de possibilidades e de tonalidades poéticas, algo que Laban designa como “assinatura corporal”. (LOUPPE, 2012, p.85)

A assinatura corporal dos corpos dançantes é um elemento importante a se considerar na dança e ela pode ser pesquisada e mais desenvolvida através das práticas de educação somática<sup>113</sup>. Citada também por Marques (2003), como um outro saber da dança que pode e deve ser desenvolvido nas escolas, a educação somática ajuda a desvelar os aspectos e estruturas dos movimentos. Como estudos dançantes que se apoiam nessa técnica eu cito a proposta de dança de Klauss e Angel Vianna. A metodologia ou sistema de investigação

---

<sup>112</sup> “Dicionário Laban” (2003), “Cadernos de Corpo e Dança” (2006) são contribuições importantíssimas para a dança nas escolas.

<sup>113</sup> (Cf.) Nota 21, página 34.

corporal desenvolvida pelo casal, é considerado por Miller (2012) como uma dança somática, pois se trata de uma pedagogia do corpo com aspectos filosóficos que indicam os estudos do corpo expressivo, da saúde e da dança/teatro. Uma pedagogia que aborda primeiramente o humano, o sujeito da experiência dançante, tornando-o “aluno-pesquisador de si mesmo, com autonomia de ação investigativa em sala de aula e fora dela.” (MILLER, 2012, p. 46) Um diálogo entre dança e educação somática que renova tanto os sistemas tradicionais de dança artística como também os sistemas tradicionais de saúde. O caminho de desenvolvimento da Técnica Klauss Vianna partiu das investigações no campo das artes e

“chegou à educação somática e à saúde como consequência da compreensão perceptiva do corpo e da elaboração do uso dos direcionamentos ósseos para potencializar o movimento, proporcionando o acesso a imagens e informações que emergem no movimento expressivo com infinitas possibilidades de reinvenção.” (MILLER, 2012, p.53)

Percorrer esse caminho da abordagem somática na dança é, de certa maneira, apresentar as contribuições da dança artística e de seus dançarinos do século XX, na desconstrução de um sentido fechado e hermético da dança artística do período clássico e dizer da abertura que eles promoveram para uma nova dança que desembocaria na dança contemporânea. Se no período clássico, quando surge a dança artística dentre as cortes e aristocracias, os corpos seguiam atendendo a um *apartheid* entre corpo e pensamento, a uma ostentação dos princípios de um mundo e corpo ideais, leves e verticais, transcendentais de suas materialidades, foi com os dançarinos do século XX que a dança inicia o desvelamento dessas abordagens de escuta e estudo do corpo, do corpo como um laboratório de percepção e criação. Esses corpos dançantes anunciaram figuras de movimentos que atenderiam tanto às “pulsações ínfimas de sua própria carne”, a fim de chegar “inevitavelmente em outros ritmos e estados da matéria” (SUQUET, 2008, p. 525), como no desejo do corpo de ser e se manifestar socialmente, de expressar seus algozes pessoais, suas críticas sociais, suas necessidades de romper com o que esperavam dele e de poder dizer as suas palavras.

Da dança moderna à dança contemporânea, o corpo tem procurado o exercício de abandono do poder sobre as coisas e da entrega à sua própria capacidade de ser como é, experimentando não atender à mecânica do sentido ou a maximização das funções operacionais. Laurence Louppe, escritora, historiadora e especialista em estética da dança associa a dança contemporânea a um alerta aos discursos fechados sobre o corpo e à uma abertura e escuta “de um corpo que não é dado mas descoberto, ou que está ainda por inventar.” (LOUPPE, 2012, p.73) Por esta dança, a anatomia humana e as funções elementares do corpo foram revisitadas, e até mesmo destacadas ou deslocadas, a fim de admitir e reclamar outros corpos possíveis, corpos poéticos susceptíveis de transformar o mundo mediante a transformação da sua própria matéria. Pois aqueles corpos da estética clássica, eclipsavam estes outros corpos possíveis para obedecer ao modelo ideal e único de corpo. (LOUPPE, 2012)

A dança contemporânea é uma dança que implementa seus estudos coreográficos a partir de uma condição já pré-existente de um corpo essencialmente carregado de suas singularidades, histórias, contextos, não de um corpo neutro. Não existe um corpo neutro, assim como não existe uma educação neutra, como explicava Paulo Freire. Afinal, se não existe o corpo neutro, “que tipo de corpo se encontra em jogo neste momento?” (LOUPPE, 2012, p. 78). Porque essa é uma pergunta primordial que deve anteceder a construção de um projeto coreográfico, afirma a autora. “Pressupor um corpo neutro a partir do qual se possa articular um motivo coreográfico vai contra todo o projeto de dança contemporânea.” (idem, p. 78) Contra a sustentação de abordagens cegas, de ideologias e estéticas que limitam o corpo, a dança contemporânea propõe processos que visam aceder ao próprio corpo vivo,

no gesto e na voz, revelar todos os outros corpos fracos, irrisórios e insensatos que a história e o mundo retiraram à nossa percepção e até, por vezes, rejeitaram na inutilidade da existência. (LOUPPE, 2012, p. 75)

A pergunta “que corpo?” ultrapassa o território da dança, pois ela indica, pela história desses diferentes corpos e de suas condições, o pensamento correspondente sobre a individualidade e a multiplicidade ao mesmo tempo. É

uma pergunta que precede o anúncio dos corpos que... Porque para se libertar do fantasma de um corpo absoluto e conceitual, ou pré-conceitual, de um corpo fixo e pré-estabelecido, dos limites que tentam estabelecer um corpo certo para uma certa dança, é preciso buscar esses caminhos dançantes que possibilitem um corpo em devir. Neste corpo em devir, muitas técnicas de inteligência do movimento, ou em outras palavras, muitas práticas dançantes podem despertar, ou não, esses corpos que se envolvem nessa procura. Dar corpo ao corpo, dar muitos corpos ao corpo. Falar de corpo, ser/corpo, expressar/corpo, dançar/corpo.

Há que se dizer, para tanto, que as danças que devem ser dançadas na escola, devem considerar as tonalidades todas dos corpos dançantes, as pluralidades das suas dimensões concretas e das suas nuances poéticas. Porque uma dança que compartilha uma prática libertadora deve acender os holofotes sobre os corpos, em um jogo de luz que os ilumine. Primeiro uma *luz cruzada na altura do corpo*<sup>114</sup>, que realce *que corpos* são esses. Que os faça perceber/conhecer as suas condições, na força das suas culturas, na mobilidade de suas estruturas ósseas, nos ritmos e pulsações que os afetos provocam, nos desejos e na falta deles, instigando a investigação de si mesmo e a compreensão e criticidade das situações concretas e históricas dos corpos que são. Em seguida uma luz à pino<sup>115</sup> que mostre bem o desenho de suas transmutações, que realce o seu novo fazer/ser outros, devires, vertigens, poéticas dos corpos que...

#### **4.4. Poéticas dos corpos que(...) dançam na escola**

“Tudo na vida tá no corpo<sup>116</sup>.” O corpo é território de percepções, de histórias, das memórias afetivas alegres e tristes, de culturas; o corpo é individual e o corpo é social, singular e coletivo; o corpo é das situações concretas de sua existência material e o corpo é das essências, visível e invisível; o corpo é unidade dialética e dialógica das dimensões que o compõem; o corpo é do

---

<sup>114</sup> “Essa afinação é fundamental para os espetáculos de dança, pois favorece o desenho tridimensional do corpo, e aumenta a nitidez da revelação dos desenhos coreográficos executados pelo bailarino/bailarina.” Disponível em <http://luztecnologiaearte.weebly.com/afinaccedilatildeo-de-luz-nopalco-italiano.html>

<sup>115</sup> “A luz à pino cria atmosfera de mistério e contornos contrastantes para o jogo luz sombra nos corpos. Cria efeito de grande dramaticidade e plasticidade.” (idem nota 103)

<sup>116</sup> Angel Vianna em entrevista para Jussara Miller em 2009. (Miller, 2012, p. 37)

rompimento das formas e estruturas e o corpo é da permanência e manutenção dessas mesmas estruturas; o corpo é do sentir, do pensar e do agir; o corpo é dos limites e o corpo é das possibilidades; o corpo é dos desejos e é das transformações; o corpo é da dança e a dança é do corpo.

A dança tem ganhado espaço cada vez maior no universo do pensamento contemporâneo a partir da perspectiva do corpo e de seus saberes. Porque os corpos estão em tudo, mas nunca da mesma forma, não há previsibilidade por mais que a vigilância exija previsibilidade e planejamento, anuncia Boaventura de Souza Santos; “(...) os corpos são acontecimentos, às vezes latentes, às vezes patentes, agora fogos quase apagados, depois irrupções incandescentes, agora ausências inescrutáveis, depois brilhantes fulgurações. (SANTOS, 2019, p.139) Há na sua finitude infinitas possibilidades de criação, quer seja no campo das artes, da dança, como é o caso em questão, quer seja na própria reinvenção de si mesmo, do vir a ser, do devir outro corpo, outros mundos.

Na construção de sua tese sobre as *epistemologias do Sul*<sup>117</sup>, Santos (2019) sublinha que é inaceitável se esquecer dos corpos, porque o conhecimento corporizado se manifesta em corpos vivos, que lutam para modificar suas situações opressoras, que sofrem com as derrotas, mas que cantam e dançam suas vitórias. Para o autor, a dança tem um valor fundamental na organização desses saberes, pois ela é uma das manifestações mais complexas de conhecimento corporal tornando especialmente animado e vivo, o corpo vivo. Ela expressa a experiência do movimento como forma de conhecimento. E esse conhecimento é um dizer de si.

O corpo tem um *dizer* que lhe é próprio e o que ele diz vincula-se ao movimento quando este torna-se experiência senciente. E quando ele diz de sua experiência, o faz como dança. Assim, a dança não é produto do corpo que a antecede, mas produção de corpo que lhe corresponde. (ROCHA, 2012, p.76)

O corpo como experiência dançante, que não realiza uma separação espacial de dentro e fora, tampouco uma separação temporal de uma causa

---

<sup>117</sup> Esse conceito de Boaventura de Souza Santos refere-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de grupos sociais que são vítimas de injustiça, opressão e destruição causadas pelo tripé capitalismo, patriarcado, colonialismo. Um pensamento anti-imperial. Um Sul epistemológico que não é geográfico, mas sim composto por saberes oriundos das lutas contra esses três pilares que sustentam as desigualdades. São epistemologias experienciais. (SANTOS, 2019, p. 17 e 18)

psíquica antes e um movimento posterior, desmente a ideia um estímulo que precede a resposta corporal. Na experiência dançante o corpo não disseca estímulo e resposta, o sensível e o movente, ele sente que sente e percebe que percebe. O corpo que dança traduz a simultaneidade e contiguidade da sensação e, ao declinar sua atenção à esta dinâmica, o corpo desenvolve uma qualidade particular de presença (de si) ao próprio movimento, permitindo que diga da sua própria experiência. Por isso da dança, talvez possamos dizer que ela é o pensamento em seu devir-corpo. (ROCHA, 2012)

Trazer o contexto da corporeidade para as aulas de dança nas escolas é o que subsidiará a sua erupção poética, o extravasamento de suas convulsões singulares, essa lírica que é de tod@s os corpos. Sendo assim, é importante que o corpo dançante desenvolva, em primeiro lugar, “as condições orgânicas dessa emergência poética. Uma vez tomada esta opção fecunda, o corpo tornar-se-á uma admirável ferramenta de conhecimento e de sensações”. (LOUPPE, 2012, p.69) Transbordar e esparramar essa lavra incandescente que cada vida singular contem *em si*.

Seguindo a linha desse pensar/fazer a dança que diz de uma corporeidade nas suas infinitas possibilidades de ser outra e que se faz corpo presente, conhecedor e culturalmente ativo, produtor de novos mundos, tratarei de apresentar, nos próximos parágrafos, os inéditos viáveis dos corpos que dançam no CEM. Seus devires corpos poéticos que rompem com as situações-limites condicionantes e que escrevem novos saberes quando se percebem, quando desenham linhas no ar e pensamentos dançados nas aulas de dança, desnudando-se de couraças endurecidas e da automatização dos seus gestos. Poéticas que nos fazem perceber, no simples, o extraordinário, como nos provoca Calfa (2019). Poéticos encontros consigo mesmo, poéticas cartografias do corpo, poéticas escritas de si, poéticas improvisações, poéticas coreografias, poéticas performances, poéticas cirandas, poéticas videodanças, poéticos solos, poéticas danças coletivas: inúmeras escritas poéticas dos corpos no espaço/tempo escola.

“O corpo, no contornar-se e perceber-se em suas margens e limites, cria relevos nos espaços de si, um mapa em linhas e pontos nos entrecruzamentos de uma anatomia poética. É visto a partir da cartografia, não só como um arcabouço físico, mas na sua humanidade, à medida que se faz, sendo, agindo e extraindo em sua dimensão

ontológica o que é corporeidade e, então, presença: fenômeno poético da escrita; o ser-no-mundo.” (CALFA, 2019, p.224)

Poéticas dos corpos adolescentes, cujos movimentos transitórios de humor e de (des)confianças de tudo ao seu redor, não são suficientes para suprimir suas energias pulsantes, vibrantes. Dizeres de seus medos, de suas dúvidas, de suas vidas negadas e ou silenciadas, de seus desejos de mundo, desejos dos desejos dos outros. Corpos resistentes, corpos rebeldes, corpos em (r)evolução. Entre o funk, o rock, o pop, o rap, seus passos não cessam de falar de descobrir. Descobertos de si, descobertas dos outros. Descobrir que o peso de seus silêncios, lamentações ou gritos diante do mundo, pode ser transformado em arte dançada, escrita, filmada, fotografada, desenhada. Desenhos tantos de dizeres próprios. Rompimentos com os corpos que lhes desejam de uma forma, por isso deformam, desviam. Resistem e explodem.

Poéticas dos corpos que cumprem pena em regime semiaberto<sup>118</sup> de liberdade. Que também resistem aos comandos da escola pois, de uma instituição para outra, a desconfiança e a descrença no outro e na sua própria capacidade de mudar o que foi feito, não lhes abandona. Mas que se sujeitam à docilidade da convivência para que novas punições não lhes sejam imputadas na pena que cumprem. No entanto, são corpos que se permitem o exercício de observar os outros, sorrir e se divertir com os exercícios lúdicos que a dança lhes permite. Devir criança no encontro do corpo com o chão, na feitura de corpos bolas que rolam; corpos sementes que esparramam suas partes raízes e que alcançam a verticalidade em direção à luz; corpos marionetes cujos movimentos são conduzidos pelos seus pares da turma; corpos balões de sopro que experimentam serem lançados de um lado ao outro pelo vento; corpos pipas que, por alguns instantes, ganham a distância de tudo que lhes prendem aos seus estigmas, no suave desejo de que as linhas que lhes prendem se rompam, e que eles possam voar livres até pousar em distantes e remotas civilizações onde a barbárie não lhes alcance novamente.

---

<sup>118</sup> Nesse tipo de cumprimento de pena, a pessoa tem o direito de trabalhar e estudar fora da instituição durante o dia, mas deve retornar à unidade prisional após essas atividades. Os adolescentes que o CEM recebe na escola, são encaminhados pelo PEMSE - Polo de Evolução de Medidas Socioeducativas de Juiz de Fora. (<http://www.pemse.org.br/sobre/>). Em 2021 seis educandos dessa instituição estão matriculados na escola.

Poéticas dos corpos das trabalhadoras e trabalhadores que, após um dia intenso de labor, cansados, se entregam à escuta de si, às zonas de seus corpos, possibilitando solturas e reorganizações posturais e se permitindo a expressão de dizeres singulares. Reconhecendo os pontos específicos de cansaço e até mesmo de lesões (crônicas ou não) e liberando a rigidez e o stress de seus sistemas musculoesqueléticos pelos movimentos de respiração, alongamentos, solturas articulares; abrindo os espaços internos para que suas energias possam fluir e renovar-se. Tornar-se outro. Trabalhadoras e trabalhadores ainda, porém com saberes de si e de seus movimentos, com dois pra lá e dois pra cá que caem bem no samba e no forró, mas que não deixam de criar outros gestos e desenhos dançados pois suas zonas corporais naquela duração da aula, mais frouxas, não lhes acorrentam nas situações que os constituem. Eles avançam, eles se lançam, eles dançam.

Poéticas dos corpos idosos. Mulheres e homens, cheios de história de vidas, vidas calejadas, algumas envergadas, outras rígidas, algumas serenas, outras machucadas pelas feridas do tempo. Corpos de mães, avós, bisavós, avôs e pais, outrora filhas e filhos, que cirandam hoje, o caminho que tracejaram na cartografia de suas vidas. Que encontram, por exemplo, a vida e obra de Lia do Itamaracá<sup>119</sup> para compor e contar, junto a ela, suas histórias dançadas e cantadas. Giros mais lentos, memórias que falham, danças que se dançam com o gosto de fazer o que a vida lhes roubou por um tempo. Corpos que renovam a alegria que sempre esteve ali, mas que não havia tempo para os pequenos prazeres como a dança, e nem para os grandes investimentos, como a escolarização. “Nem tempo e nem dinheiro” dizem elas e eles, pois para criar os filhos, cuidar da casa e melhorar de vida, passaram longos anos trabalhando exaustivamente, na roça e na cidade, em sua maioria, capturados por instituições que docilizam e que silenciam o ser/ter/prazer do corpo. A maioria estudando pela primeira vez, outras e outros retornando depois de décadas, todos dançam, e não há sorriso que fique guardado quando o quadril se põe a orbitar as graças e swings, a muito esperando para se liberarem.

Poéticas da cadeira de rodas, “Minha liberdade”, diz a jovem Angélica ao explicar ao público que a cadeira é extensão de seu corpo, “é como as pernas

---

<sup>119</sup> Cirandeira brasileira, dançarina, compositora e cantora. Patrimônio Vivo e Doutora Honoris Causa do estado do Pernambuco. Veja em: <https://www.encontroteca.com.br/grupo/lia-de-itamaraca>

de vocês que te levam a todos os lugares”. Corpo dançante do Grupo EmCenaCEM, suas manobras corporais são inéditas de muitas maneiras. Quando dança no solo e outras pessoas em sua cadeira; quando caminha pelo espaço cênico trocando peso com outros corpos dançantes e ao final do percurso realiza um rolamento sobre o corpo de outra dançante; quando se lança entre o público na entrada do espetáculo *Entre Nós*, provocando e experimentando as reações de quem ela solicita que empurre sua cadeira a diversos lugares que ela precisa ir; quando constrói sua partitura e todos os outros corpos do Grupo são convocados a experimentar a “coreografia da Angélica” tornando-se uma cena do espetáculo; quando em “Para Tiago” sua cena é o ágil e concentrado tricotar de uma longa malha entre duas grandes agulhas que não cessam de entrelaçar os fios e conectar os corpos que dançam em outros cantos da cena.

Poéticas de corpos que dialogam através do tato, porque sua escuta está na pele. “O mais profundo é a pele”, diz Paul Valery. O toque que escuta e o toque que diz, percepção e sensação, a força de um dizer e de uma aprendizagem que experiencio como arte educadora em contato com os corpos das múltiplas deficiências. O toque que educa é o mesmo que é educado enquanto dialogo com essas singularidades.

*“O corpo, no fazer-se da experiência, reúne sensação e percepção, de modo que o ver seja vivenciado pelo corpo inteiro, isto é, o ver com olhos e também com os ouvidos, e com o nariz e a boca, ou através de janelas que se abrem e que permitem que se alcance o olhar de novos horizontes.” (CALFA, 2019, p. 223)*

Poéticas dos corpos com deficiência visual/DV, cuja escuta da pele e da audição são largamente mais astutas e, por isso, suas composições muitas vezes trazem a voz como recurso ativo e a composição de duos: corpo a corpo e/ou corpo/objeto. Para o deficiente visual (baixa visão ou cegueira), o contato com outras pessoas é fundamental para seu deslocamento e ou orientação pelo espaço e nesse ínterim, a trama tece, ali mesmo, partituras cênicas. As experiências estéticas em dança permitem que esses corpos se (re)encontrem com suas formas de expressões transformando, por exemplo, a ponta de seus dedos em olhos que demoram sobre uma imagem/objeto/corpo do outro. Toques

que falam à pele. Em uma cena de silêncio, onde a música não é a marcação de um gesto específico, o sopro de uma dançarina pode anunciar o próximo movimento de um bailarino DV. A própria repetição de um gesto dançado organiza a noção espacial quando este dançarino compõe, com tanta precisão, o desenho de um círculo com objetos em torno de si. Erupções de gestos poéticos de uma pele que escuta e diz de seu corpo dançante.

Se são corpos com deficiências auditivas ou corpos surdos, suas poéticas também escorrem por suas mãos, mãos que falam. Corpos em puro fluxo de expressão. LIBRAS<sup>120</sup>, língua que, na arte, é pura linguagem. Poesias que seguram a primavera pelos dentes, que “carregam a própria engrenagem”<sup>121</sup> da comunicação nas expressões do rosto e do corpo. Visões “envoltas em tempestades” de sensações. Olhos sensivelmente perceptíveis, canais que lhes dizem sobre o som que enche o ambiente. Olhos de ver ritmos e harmonias. A delícia do ritmo para os surdos está na visão. Dizeres de uma dança atenta ao entorno e aos ritmos internos. Poemas de escuta dos olhos. Políticas particulares de uma metalinguagem do corpo. Dança povoada de vozes que nada se assemelham às impressões que eles, os olhos e ouvidos alheios, lhes emprestam. Corpos que inventam “contra a mola que resiste”.

Quem tem consciência para ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa contra a mola que resiste  
(SECOS & MOLHADOS, 1973)

Todas essas poéticas, frutos das experiências em dança, são experiências sensoriais e caminhos de conhecimentos de si e do entorno. Anúncios e denúncias. Poéticas que inventam novos corpos contra a mola que resiste. A dança como resistência dos corpos. A dança como re-existência dos corpos. A dança como experiência da própria vida. Assim como Paulo Freire acreditava que a educação não está separada da vida, Jonh Dewey (2010) também o dizia sobre a arte. Dewey dizia que a arte vai além do objeto da arte, ela é a experiência do contato consciente com o mundo. O corpo que vivencia a

---

<sup>120</sup> Língua Brasileira de Sinais.

<sup>121</sup> “Primavera nos dentes” dos Secos e Molhados (1973), um poema contra a Ditadura de 64 e as ditaduras da servidão.

experiência artística da dança, o sentir/pensar/fazer dança e suas poéticas, é o corpo que submerge no conhecimento de si, ao mesmo tempo em que sua presença e ação emergem no mundo.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (DEWEY, 2010, p.83-84)

Os corpos que dançam na escola se permitem a presença consciente de si, uma percepção prazerosa de suas existências/potências e suas intervenções e trocas com o outro, com o mundo. Corpos que movem e são movidos. “Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar.”<sup>122</sup> Não importa se essas experiências dos corpos dançantes do CEM são rudimentares ou refinadas, se são processos ou composições finalizadas, todas elas, de certa maneira, se inscrevem no campo ético e político, pois elas possibilitam a estes corpos, o rompimento com o que está paralisado – suas situações-limites – e os projeta ao risco de serem o viável e o inédito deles mesmos, compondo assim, corpos/mundos outros. Poéticas encarnadas.



*“Que cada corpo desaprenda,  
desapegue dos clichês  
e traga o inaugural.  
Que cada corpo seja nascedouro  
de muitos outros  
corpos,  
deixando em sua infinitude  
traços poéticos  
de uma escrita  
em pés,  
olhos e  
mãos.”*

IGNEZ CALFA

---

<sup>122</sup> Música de Chico Science: *Um passeio no mundo livre* (1996).



## **EPÍLOGO ou Considerações transitórias**

Dos pés que tocam e são tocados pela história do CEM às políticas públicas da Dança nas escolas do município de Juiz de Fora; das situações-limites que constituem os corpos dançantes do CEM às figuras que a história e a concretude da realidade os assujeita; do corpo vivo de Paulo Freire ao seu olhar sobre a corporeidade; do corpo consciente à consciência do eu-corpo através de uma educação libertadora; da legitimação da Dança nas escolas de Educação Básica do Brasil ao pioneirismo da Dança na Bahia; da maneira que Paulo Freire escreveu sobre a dança à maneira como a dança se apropria de seu pensar/fazer educação; das reflexões sobre que danças(?) à reflexão sobre como têm sido as práticas e políticas das/dos arte educadores nas escolas; da dança como ato-limite aos inéditos devires poéticos dos corpos dançantes do CEM.

Ao desenhar esta pesquisa, procurei contornar os corpos que dançam na escola, partindo de perspectivas localizadas – dos corpos dançantes de uma escola municipal de Juiz de Fora – até alcançar reflexões mais abrangentes que pudessem aprofundar o diálogo com o mundo, a partir do corpo e de suas ontologias. Como cerne dessa investigação, sondei o estudo da Dança como componente curricular necessário à educação formal, com o intuito de afirmá-la enquanto provocadora das potências dos múltiplos corpos que a experienciam.

Para tecer esta trama de temas complexos que envolvem a relação corpo/dança/escola, busquei movimentar uma composição entre linhas da Filosofia, Arte e Educação, no sentido de operar nos limiares desses campos de conhecimento. Limiares no sentido benjaminiano em *Passagens* (2007), de entender esse espaço entre as áreas de conhecimento como membranas porosas, de passagens entre as ideias e as suas implicações. Não como fronteiras, mas como zonas, espaços de transição, fluências e mudanças.

Como o limiar relaciona-se aos fluxos e contrafluxos, às dialéticas e diálogos que compõem as relações entre conceitos e saberes, trazer Paulo Freire para avivar o fazer conectivo nesta pesquisa foi, especialmente, premeditado. Este educador/pensador brasileiro é um mediador singular para esta cena. Um corpo ativo, esfuziante, andarilho, sensível, reflexivo, um corpo da práxis. Um pensador da filosofia e um filósofo da prática. Uma pessoa que

afirmou a nossa existência corporal e que passou toda a sua vida, tentando desmistificar o discurso de dicotomia que impregna o nosso corpo, as instituições, a sociedade e a nossa vida. “Dicotomia insustentável e enfermiza entre corpo e alma”<sup>123</sup>, dizia ele. Um homem que nunca abandonou a crença em um processo educativo onde a ética, a estética e a política estejam de mãos dadas. Um gigante da Educação Brasileira e um inspirador do processo de Ensino de Artes na Escola (sistematizado por Ana Mae Barbosa). Dialogar com Paulo Freire, trazer suas categorias de pensamento – corpo consciente, situações-limites, atos-limites, inédito viável – e a tese que as entrelaçam, foi imprescindível para olhar e desenvolver uma estrutura original em torno da questão central desta pesquisa. Assim como foi essencial conhecer e discorrer junto ao que ele pensou e escreveu sobre o corpo e sobre a dança em sua obra.

Junto a ele e a demais pesquisadores da Dança, Educação e Filosofia eu sustento, hoje, a tese de que a Dança pode ser pensada como um componente curricular que desencadeia o devir poético dos corpos, um ato-limite que dá a ver o seu inédito viável. Ato-limite este, que nos apresenta caminhos para dizer o que pode o corpo que dança na escola. Porque, como afirma Paulo Freire, o conhecimento também “nos chega pela pele, pelo corpo, pela alma.”<sup>124</sup> Desta maneira, a dança cujo objeto de estudo e de fazer artístico é o próprio corpo em movimento, pode proporcionar a experiência do sujeito de perceber a si mesmo, olhar para si e reconhecer-se na/com a estrutura objetiva do mundo, mas consciente de sua subjetividade. Uma dança que seja dançada no território do eu/corpo/mundo. Porque a dança está no centro dos corpos assim como os corpos estão no centro da dança, a dança na escola pode auxiliar as descobertas do eu-corpo, as suas potências de abertura, comunicação, expressão, criação de mundos, produção de cultura e de poesias. A dança na escola pode revelar as potências de resistências e de re-existências dos corpos. A dança na escola pode inaugurar corporeidades outras, devir vaga-lumes, como diz Didi-Huberman (2011, p.23), “seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis e resistentes – sob nosso olhar maravilhado.”

---

<sup>123</sup> Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. (1994, p. 70)

<sup>124</sup> Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. (1997, p. 17)

Em contraposição às visões sectaristas de interdição e docilização do corpo humano e em busca de uma afirmação da vida e de outros aspectos relevantes e constituintes da essência humana, a dança na escola, enquanto uma prática problematizadora, pode afirmar a força do corpo humano, a sua capacidade de ir ao encontro de sua liberdade. Liberdade aqui entendida como um percurso de desvios de uma vida que serve às conveniências mantenedoras de nossa própria alienação. Liberdade como possibilidade do ato de conhecimento de si, de nossas afecções e da capacidade de reflexionar sobre a nossa história, sobre o que nos atravessa, tornando o presente dinâmico e revolucionário. Um presente que não se contenta com um futuro que já seja dado. Um presente no qual os corpos conscientes se metamorfoseiam em corpos transformadores e criadores, em plena relação com a realidade, produzindo cultura, história, bens materiais e imateriais, objetos e sensibilidades, instaurando o novo.

Nestas considerações transitórias entre uma pesquisa que está se recolhendo e diante de todos estes anúncios que ela inaugura, todavia, não posso me eximir da responsabilidade de apresentar as inquietações a respeito de nossa atualidade educacional que ela suscitou. Ao olhar para estes corpos dançantes que habitam as escolas, necessariamente me questionei se nossos espaços escolares estão preparados para receber e reconhecer o corpo-existência como ele mesmo. As escolas, as/os educadores, as/os arte educadores reconhecem a iminência do devir corpo outro? A potência do corpo de não ficar atado aos padrões que a sociedade lhe confere? As/os arte educadores em Dança, o que têm produzido em suas aulas? Como eles desenvolvem suas aulas: mantendo os limites dados – e importados – de corpo, acenando ao neoliberalismo e reforçando a história da sua dualidade, negação, docilidade e cansaço existencial, ou, se assumem enquanto educadores pesquisadores engajados na promoção de uma verdadeira prática libertadora? De que lado nós estamos professoras e professores(?), perguntaria Paulo Freire.

Diante destas provocações, revolvo ao início dessa dissertação, junto a Antonin Artaud (2017, p. 154) e reafirmo que, “enquanto não mudarmos a anatomia do homem atual, ele não fará nada nem para a poesia, nem por nenhuma espécie real e CORPORAL de LIBERDADE!!” Sendo assim, nós educadoras e educadores, mediadores desse saber/fazer dança na escola,

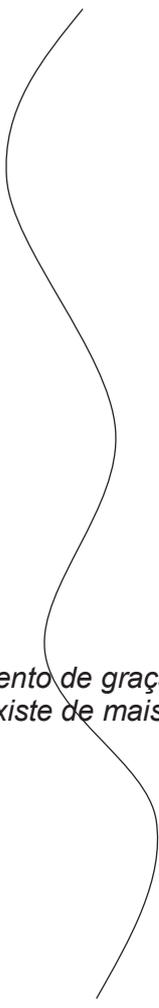
precisamos urgentemente nos perceber enquanto corpos politicamente engajados na desconstrução de nossas próprias limitações e aprisionamentos. Precisamos sempre, e novamente, nos tornar educandos, assumir-nos pesquisadores, apreender a nós mesmos, compreender o que pode o nosso corpo, porque somente assim, poderemos apreender o corpo (do) outro deixando-o livre. “Trata-se de extrair o pensamento político de sua ganga discursiva e de atingir, dessa maneira, esse lugar crucial onde a política se encarnaria nos corpos, nos gestos e nos desejos de cada um.”<sup>125</sup>

Afinal,

Quanto de sangue cabe em nossas palavras?

Quanto de gozo pode nosso pensamento?

Quanto de poesia nosso corpo está sendo, agora?



*“A dança dos vaga-lumes, esse momento de graça que resiste ao mundo do terror, é o que existe de mais fugaz, de mais frágil.”<sup>126</sup>*

---

<sup>125</sup> Didi-Huberman em *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011, p. 24)

<sup>126</sup> Didi-Huberman em *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011, p. 25)

## CURIOSIDADES CRIADORAS ou Apêndices

*“Toda atitude criadora é poética, é poesia por excelência.”<sup>127</sup>*

*“(...) curiosidade inquieta de saber. Por essa curiosidade que só tem quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais. Essa não é curiosidade que tenha quem se saiba abarrotado de saber.”<sup>128</sup>*

Paralelo ao desejo do saber epistêmico/científico que esse diálogo com Paulo Freire me despertou, desejos de saberes outros foram emergindo e trazendo à tona a necessidade de compor, também, um diálogo criativo com os atravessamentos deste autor e obra em minha vida de pesquisadora. É natural que um corpo esfuziante deixe escapar os desvios poéticos, ainda mais aqueles que gritam sobre as memórias que são comuns ao tema. Essas curiosidades criadoras, desejos de saberes que criam, me inspiraram para dizer de práticas pedagógicas e artísticas que vivenciei e para realizar uma arqueologia da palavra “corpo” na obra de Paulo Freire. “As reações oscilavam entre a surpresa que estonteava e que se se expressava no olhar de uns, na face de outros, e a curiosidade que explodia em busca de um saber por parte de muitos.” (FREIRE, 2020, p. 233) Vertigens para uns, curiosidades criadoras para outros.

Apresentarei, portanto, três curiosidades criadoras nesse apêndice da pesquisa: uma experiência artística/educativa anterior ao mestrado, desenvolvida no espaço escolar CEM no ano de 2018, com as turmas da EJA noturno; a experiência de apreciação artística de uma peça teatral, com alunas do Grupo EmCenaCEM, em outubro de 2019, ou seja, durante o período do mestrado; o mapeamento do “corpo” no corpo de livros de Paulo Freire, também durante o processo de pesquisa do mestrado.

---

<sup>127</sup> Lições de casa: últimos diálogos sobre educação / Paulo Freire, Sérgio Guimarães. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. recurso eletrônico. Página 40.

<sup>128</sup> Pedagogia da Esperança. Paulo Freire. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020. Página 258.

**\*PAULO FREIRE somos nós – EJA noturno**



Esta atividade artística foi desenvolvida no ano 2018 com as fases V, VI, VII e VIII da EJA noturno no CEM. Inspirados pelo Projeto de Leitura<sup>129</sup> daquele ano, “Os outros e eu”, onde a temática perpassava pelos princípios éticos da convivência e reconhecimento do outro na formação de nossa subjetividade, nos espaços escolares e para além dos muros da escola.

Paulo Freire atendia os objetivos do tema de várias maneiras: pela força ética de sua vida e obra, por seu importante papel na Educação de Jovens e Adultos, por conceber a estética como uma dimensão inerente ao gesto de conhecimento, por acreditar na força política do pensar/fazer coletivo.

Realizei aulas expositivas com recursos de textos e vídeos sobre a vida e algumas obras de Paulo Freire, enfatizando a sua relação de protagonismo na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo era fazer os estudantes compreenderem a força da relação dessa vida e obra, com as suas vidas de estudantes da EJA. Após estas aulas, promovi uma coleta de palavras chaves, que representassem tanto a compreensão dos estudos sobre Paulo Freire, como as suas próprias experiências enquanto educandas/dos da EJA. Surgiram: adultos, esperança, EJA, sonhos, crítica, atitude, livro, liberdade, cultura, etc. De algumas frases de Paulo Freire que lhes apresentei, eles escolheram: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas, pessoas mudam o mundo.” Essas palavras e frases seriam elementos de composição da obra final.

Realizei ainda, uma aula expositiva com recurso audiovisual para apresentar Vick Muniz, artista brasileiro de grande reconhecimento internacional, e algumas de suas técnicas artísticas. Apresentei trechos do filme documentário *Lixo Extraordinário* (2011), algumas de suas obras e as técnicas de montagem.

Inspirados em Vick Muniz, elaboramos uma obra, com a técnica mista, que consistiu em: ampliar um desenho do perfil de Paulo Freire para o papel pardo com diâmetros de 1,50 X 1,00m; recortar imagens de diferentes pessoas de revistas; colar essas imagens na barba e cabelo do desenho e, com as palavras e a frase escolhida, compor o contorno de seu rosto e óculos. A obra, feita de “muitas mãos”, foi exposta para apreciação no saguão central do CEM.

---

<sup>129</sup> O Projeto de Leitura do CEM é contemplado no Projeto Político Pedagógico/PPP do CEM desde o ano de 2009. Seu eixo central é a experiência da leitura a partir da escolha de um tema gerador, ou unidade temática, no qual todas as educadoras e educadores devem criar estratégias de articulação entre o tema, o(s) livro(s) escolhido(s) e os conteúdos de cada componente curricular. A culminância ocorre com as mostras artísticas dos trabalhos desenvolvidos (OLIVEIRA, 2020)

## \* PAULO FREIRE, o andarilho da utopia

No meio do caminho tinha uma peça de teatro, tinha uma peça de teatro sobre Paulo Freire, no meio do caminho... O encontro com a peça *Paulo Freire, o andarilho da utopia* aconteceu no mês de outubro de 2020, próximo ao dia em que se comemora o Dia do Professor. (Re)conhecer a obra de Paulo Freire na/pela perspectiva artística teatral foi um gosto e um estudo, pois se a leitura de livros nutre o rigor acadêmico, a experiência da arte embebece nossos sentidos e nos provoca vertigens acadêmicas.

*“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, ofendendo a vida, destruindo sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Este foi um dos últimos escritos do mestre Paulo Freire (1921-1997), cujo apelo ainda ressoa assustadoramente atual. A partir do legado deixado pelo mestre, que mostrou aos brasileiros a importância da luta pela dignidade humana, Richard Riguetti (ator), Luiz Antônio Rocha (encenação) e Junio Santos (dramaturgia) levam a inspiradora vida do educador para os palcos no espetáculo “Paulo Freire, o andarilho da utopia”. Depois de mais de um ano percorrendo o país, vista por mais de 40 mil espectadores, a montagem ganha temporada on-line.”<sup>130</sup>*

Assisti à peça no início de outubro e presenteei três alunas do grupo EmCenaCEM com ingressos, para que pudessem apreciar a obra. Semanas depois do evento, tive o desejo de conversar com as alunas sobre as impressões da peça. Realizamos uma chamada de vídeo no dia seis de novembro de 2020. Suas considerações sobre a fruição me chamaram muito atenção, uma vez que as alunas conheciam pouco ou quase nada sobre a vida e obra de Paulo Freire. Logo no início do bate papo, percebi que a fruição da peça havia lhes apresentado noções muito próprias do nosso educador. As falas dessas integrantes do Grupo EmCenaCEM, traziam peculiaridades freirianas que mereciam ser compartilhadas com os leitores dessa pesquisa. Propus transcrever a conversa e elas concordaram. Elaborei duas perguntas:

---

<sup>130</sup> Texto de divulgação da peça. Disponível em: <https://www.sopacultural.com/teatro-e-danca/paulo-freire-o-andarilho-da-utopia-ganha-temporada-online-com-sessoes-aos-sabados-e-domingos/>

**- Que imagens a peça lhe apresentou?**

*Angélica* – A imagem do trem. As provocações da interação que fazia com o público. Pediu para abrir nosso microfone, para falar, ele fazia perguntas. Ele mudava muito, perguntas e poemas. Ele mexia com o nosso pensamento. Também a arte de rua.

*Maria Helena* – Me fez lembrar, relembrar dos tempos passados, da minha infância, mas também das crianças do futuro, quando cantou aquela música de funk: “eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente...” O interior... a maneira que ele contava a história, a gente percebia aquilo na vida. A mala trazia suas histórias. Ele mostrou as fases da vida e tudo em poesias.

*Elza* – O mundo. Janela, o lado de fora. A lua, o céu, natureza. Penso nas voltas que o mundo dá, nos movimentos circulares da vida, tinha um bambolê também. Os elementos cênicos me trouxeram essas imagens. A iluminação também mexeu comigo, parecia que os raios de luz saiam do chão, como um brotar, algo que sai do chão. O alicerce, uma sustentação da peça.

**- Quem foi Paulo Freire? Comente a partir da peça que você assistiu.**

*Maria Helena* – Um poeta! Um poeta que traz o passado, o presente e o futuro. A poesia sempre traz lembranças... saudades...

*Angélica* – Ele traz a filosofia, um lugar de pensar, muito interior. Sonhar... Pelo bate papo que teve depois da peça e pelos comentários das pessoas e professoras que estavam assistindo, a escola precisa mostrar mais quem foi Paulo Freire, estudar mais quem ele foi. A peça falou também que o ser humano precisa de mais amor, mais união. Na quarentena a gente pensa mais... a Live ficou picando... toda hora ela paralisava, isso tirou um pouco do foco...

*Elza* – Uma pessoa que lutou pela educação, pelas causas da educação, pelas causas do professor. Parece que ele era tudo junto, muito envolvido com política também. Um homem atualizado, um homem eclético. Um conhecedor. A procura de pessoas pela profissão de educadores tem diminuído muito né?!

## \* **Quantos CORPOS cabem na OBRA de PAULO FREIRE?**

A ideia de mapear esses tantos corpos na obra de Paulo Freire, surgiu da minha necessidade de visualizar o quanto Paulo Freire fez uso do corpo em sua escrita. Entre figuras de linguagem, substantivos, adjetivos, predicados e raízes, o corpo se fez presente, e recorrente. Me parece que, à medida em que Paulo Freire foi se dando conta da força da dimensão corporal da existência, ele foi assumindo isso, cada vez mais, nas linhas que suas mãos dançantes escreviam.

O critério de escolha dos livros, seguiu o mapeamento que fiz para a escrita do capítulo 3 dessa dissertação. Pesquisei nos mesmos treze livros em que havia a presença do termo “corpo consciente”, mais um (+1), que não contém o termo, mas cuja busca me pareceu irresistível, pois foi o seu primeiro livro escrito. Usei o descritor “corpo” nos livros digitalizados e coletei todas as palavras de cada livro, inclusive as que são derivadas (por meio da junção de prefixos e/ou sufixos ao radical da palavra primitiva corpo). Optei ainda por trazer as palavras “corpo” que foram escritas por outras pessoas além de Paulo Freire: autores convidados ou organizadores do livro. Eu os cito e o número de palavras que lhes correspondem. Os livros estão postos na ordem cronológica de suas escrituras.

### **(+1) EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE (1967)**

19 vezes: 18 vezes por Paulo Freire e 1 vez no Prefácio de Francisco C. Weffort.  
/ Incorporar 3 / corpo eleitoral 1 / corpóreas 1 / incorpóreas 1 /  
/ incorpora 8 / incorporação 3 / corpo do estudo 2 /

### **1- PEDAGOGIA DO OPRIMIDO (1968)**

21 vezes.

/ corpo consciente 1 / corpo das considerações 1 /  
/ toma corpo 1 (unidade dialética da subjetividade com a objetividade) /  
/ incorporar 4 / “corpo(s) consciente(s)” 3 /  
/ toma corpo 1 (o antagonismo da educação bancária versus educação libertadora) /  
/ corporificar um modelo ideal de homem 1 /  
/ corpos físicos (dos animais) 2 / corpo do ensaio 2 /

/ corpo sangrando (Tiradentes) 1 / corpo contraditório do opressor 1 /  
/ incorporación campesina (diário de Che Guevara) 1 /  
/ um só corpo (liderança e povo) 1 / corpo do capítulo 1 /

## **2- EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO (1971)**

7 vezes.

/ “A côr tem como essência a extensão do corpo” 1 / incorporar 1 /  
/ corpo consciente 2 / “O homem é um corpo consciente.” 1 /  
/ toma corpo (objetividade versus subjetividade) 1 / corpo do ensaio 1 /

## **3- AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS (1976)**

23 vezes.

/ Corporación de la Reforma Agrária 4 /  
/ incorporar (incorporados, incorporar-se) 4 / uso do corpo 1 /  
/ tornar corpo (a denúncia e o anúncio) 1 /  
/ “O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido.” 1/  
/ líderes e povo se tornam um só corpo 1 / corpos inconscientes 1 /  
/ “Se o conhecimento fosse algo estático e a consciência alguma coisa vazia,  
ocupando um certo espaço no corpo...” 1 /  
/ corpos conscientes 3 / corpo do professor 1 /  
/ corpo e alma dos oprimidos 2 / corpo deste ensaio 1  
/ “corpo consciente” 1 / Terceiro Mundo no corpo do Primeiro 1 /

## **4- CARTAS À GUINÉ BISSAU (1977)**

27 vezes.

/ “o gingar do corpo das gentes andando nas ruas” 1 /  
/ corpos bailando (desenhando mundo) 1 /  
/ ligeireza de movimentos de seu corpo 2 / incorporar 11 /  
/ corpo tombado (morte de Aníbal Cabral) 1 /  
/ o corpo diplomático (autoridades) 1 /  
/ movimentos corporais 1 / a palavra de seu corpo 1 /  
/ usar o corpo no processo de expressividade 1 / corpo consciente 2 /  
/ expressão corporal 1 / corpo das cartas 2 /  
/ “corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante” 1 /

/ corpo do dirigente da cooperativa 1 /

## **5- DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO: PARTIR DA INFÂNCIA (1981)**

21 vezes: 12 vezes por Paulo Freire e 9 vezes por sua filha Fátima Freire.

/ corpo da Polícia Militar 1 / incorporar 3 /

/ corpo de um processo global de transformação social 1 /

/ discurso do corpo da professora 3 / corpo(s) consciente(s) 1 /

/ rejeição da forma do corpo 1 / corpo das perguntas 1 /

/ corpo dos movimentos populares 1 / marcas da infância no corpo 1 /

/ marcas do(s) meu(s) pai(s) no corpo 3 / mobilidade do corpo 1 /

/ corpo de diferentes áreas 1 / corpo docente 2 / corpo do professor 1 /

## **6- A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER (1982)**

9 vezes.

/ corpo das árvores 1 / corpo das reflexões 1 / corpo dos textos 1 /

/ metáforas do corpo 1 / incorporar 1 / corpo inteiro 1 /

/ O corpo humano (1) é um corpo consciente (1). /

/ “Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores.” 1 /

## **7- POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA (1985)**

46 vezes.

/ corpo da introdução 1 / corpo consciente 3 /

/ corpo molhado da história e da cultura 1 / nosso corpo 1 /

/ incorporar 6 / associação entre corpo e pecado 1 /

/ anulação do corpo 1 / distância fria do corpo 1 /

/ corpo humano 1 / corpo que escreve 1 / corpo que fala 1 /

/ corpo que luta 1 / corpo que ama, que odeia 1 / corpo que sofre 1

/ corpo que morre 1 / corpo que vive 1 / corpo tocado 1 /

/ corpo do outro 1 /

/ o ritmo, o som, a voz do corpo dos latinos americanos 1 /

/ descobrir outra realidade, outros gestos, outras mãos, outros corpos 1 /

/ marcas que trazemos na alma, no corpo 1 /

/ perguntas corporais (1) que o corpo nos faz 1 /

/ a linguagem é de natureza gestual, corporal 1 /

/ a primeira linguagem é a linguagem do corpo 1 /  
/ corpo coerente, lógico, rigoroso da tese 1 /  
/ defesas do corpo dos oprimidos 2 / corpo de reflexões 1 /  
/ “Sim, falo do gesto. Do corpo. Da dança. 1 / uso do corpo 1 /  
/ perguntas essenciais que nosso corpo nos coloca 1 /  
/ fez tudo com o seu corpo 1 / leitura do corpo 1 /  
/ a unidade do corpo 1 / libertação corporal 1 /  
/ a sombra e o físico do colonizador se manifestam no corpo do colonizado 1 /  
/ corpo do diálogo 1 /  
/ corporação da Reforma Agrária e do Ministério da Educação 1 /

## **8- PEDAGOGIA DA AUTONOMIA (1990)**

19 vezes.

/ corporificação das palavras pelo exemplo 2 /  
/ incorporar 2 / corpo do livro 1 / corpo indeciso e acomodado 1 /  
/ pesquisa e ensino existem um no corpo do outro 1 /  
/ palavras sem corporeidade do exemplo 1 /  
/ corpo anguloso e feio (autoimagem de Paulo Freire na adolescência) 1 /  
/ corpo humano 1 / “corpo da curiosidade” 1 / corpo e alma 1 /  
/ corpo descuidado 1 /  
/ corpo das mulheres e homens vira objeto de espoliação 1 /  
/ corpo consciente 2 / corpo que se fecha na recusa 1 /  
/ disponibilidade para uma vida que me entrego de corpo inteiro 1 /  
/ fotografias de corpo andando com dificuldade 1 /

## **9- POLÍTICA E EDUCAÇÃO (1993)**

24 vezes.

/ corpo consciente 5 / corpo-consciente-mundo 1 /  
/ este corpo (1) em cuja prática com outros corpos (1) e contra outros corpos  
(1) / saberes do corpo inteiro 1 / corpo das tradições 1 /  
/ corpo do homem ou da mulher 1 / corpo da frase 1 / seu corpo 2  
/ alongar o corpo 1 / seu corpo 1 / meu corpo 2 /  
/ corpo de uma rede de saberes da educação popular 1 /  
/ corpo da sociedade 1 / o corpo “incoerente” 1 /

/ corpo das classes populares 1 / corporativistas 1

## **10- PROFESSORA SIM, TIA NÃO. CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR. (1993)**

44 vezes.

/ corpo do texto 1 / corpo consciente e falante 2 / corpo inteiro 3 /  
/ corpo das professoras 2 / corpo das gentes 1 /  
/ “corpos interditados” 2 / interdição do corpo 1 /  
/ o conhecimento chega pela pele, pelo corpo, pela alma 1 /  
/ corpo consciente 7 / memória do corpo 1 /  
/ nosso corpo 2 / incorporar 2 / corpo inteiro do livro 1 /  
/ corporativista 1 / corpos inquietos 1 /  
/ movimentos do corpo (dança, ritmo, desenho, escrita) 1 /  
/ leitura do corpo 6 / relação do corpo consciente e mundo 1 /  
/ higiene do corpo 1 / boniteza do corpo 1 /  
/ cuidado com o corpo 1 / corpo do enunciado 2 /  
/ “corpo sufocado no figurino stalinista” (do sectarista) 1 /  
/ intimidade do corpo 1 / disciplina do corpo 1 /

## **11- CARTAS A CRISTINA: REFLEXÕES SOBRE MINHA VIDA E MINHA PRÁXIS (1994)**

90 vezes: 59 vezes escritas por Paulo Freire, 4 vezes por Adriano Nogueira no Prefácio e 27 nas Notas de Ana Maria Araújo Freire.

/ incorporar 13 / corporalidade da epistemologia 1 /  
/ corporalidade de Paulo Freire 1 / corporalidade/abstração 1 /  
/ corpos torturados 5 / corpos trôpegos, mas cheios de dignidade 1 /  
/ o medo passa a habitar o corpo das pessoas 1 /  
/ encolhendo-se no próprio corpo 1 / corpo rachado por açoites 1 /  
/ reincorporar (1) a memória da dor no corpo 1 /  
/ corpo frágil 2 / corpo tropical 1 / corpo tomado pela fome 1 /  
/ o corpo todo sem saber o que fazer 3 / “corpo da guarda” 1 /  
/ corpo inclinado 1 / corpo quente do abraço na galinha 1 /  
/ memória do corpo 4 /  
/ a sombra das folhas das bananeiras como se fossem corpos movendo 1 /  
/ gosto quixotesco em um corpo de Sancho (Adelino, tio-avô de Eunice) 1 /

/ “A chuva molhou seu corpo, sua alma, sua raiva, seu arrependimento.” 1 /  
 / dicotomia insustentável e enfermiza entre corpo e alma 1 /  
 / corpo não é pecador 1 / corpo não é maldoso 1 / entre corpos 1 /  
 / corpos ritmados carregando um piano 3 / corpos suados 1 /  
 / corpo de delito 1 / sexualidade do corpo 1 / corpos desnudos 1 /  
 / corpo consciente 3 / corpo ao sol 1 / mudança do corpo 1 /  
 / corpo inteiro 3 / corpo pesado e o chão seco e duro 2 /  
 / corpo do oprimido 1 / trazia no corpo a dor do sonho rompido 1 /  
 / a experiência se dá no corpo da existência maior 1 / corpo magro 1 /  
 / corpos inquietos 1 / corpo das esquerdas 1 /  
 / resistência do corpo oprimido 1 / corpo do(a) educador(a) 1 /  
 / corpo dos educandos 1 /  
 / “Não há corpo vivo sem trocar experiências com seu espaço.” 1 /  
 / corpos vivos 1 / cisão entre corpo e mente 2 /  
 / corpos aviltados e violentados 1 / corpos e almas(espírito) 2 /  
 / corpo do jornalista Herzog 4 /  
 / corpo sequestrado, torturado, morto e desaparecido de Rubens Paiva 1 /  
 / corpos dos oito “meninos de rua” assassinados na Candelária/RJ 1 /  
 / corpos de sete moradores de Vigário Geral assassinados em um bar 1 /  
 / laudo de 111 corpos perfurados por facas, baionetas, revólveres e mordidas  
 de cachorros no massacre de Carandirú/SP 1 /  
 / 80 corpos dos 111 foram encontrados no Pavilhão 9 do 3º andar 1 /  
 / 11 corpos de presos só foram encontrados no dia seguinte 1 /  
 / corpos nus expostos em caixões abertos 1 / interdição do corpo 2 /  
 / corpo envelhecido e rachado pelo trabalho no sol a sol 1 /

## **12- PEDAGOGIA DA ESPERANÇA (1992)**

64 vezes: 45 vezes por Paulo Freire e 19 vezes citadas por Ana Maria Araújo Freire.

/ há uma esperança no corpo de cada um e cada uma de nós 1 /  
 / corpo do livro (da obra) 2 / corpo (1) -a-corpo (1) puramente vingativo 1 /  
 / corpo molhado de história 2 / memória do corpo 3 /  
 / incorporar 4 / corpo(s) consciente(s) 3 /  
 / corpos de oprimidos-hospedeiros dos opressores 1 /

/ corpos nos limites geográficos das casas precárias 1 /  
 / cansaço do corpo 1 / corpo em fuga 1 / movimentos do corpo 1 /  
 / corpo ensopado de chuva em Jabotão 1 /  
 / corpo vencido, esquelético, à beira da morte 1 / corpo inteiro 5 /  
 / corpo vazio ou seco de história e de cultura 1 /  
 / meu corpo como antes, movendo com facilidade, rápido, sem cansaço 1 /  
 / corpo da democracia cristã 1 / Corporación de la Reforma Agrária 3 /  
 / corpo semivencido do oprimido 1 / ideologia da interdição do corpo 4  
 / a alma e o corpo 1 / saberes do corpo 1 /  
 / quase indiferença no corpo próprio do “desenvolvido” 1 /  
 / corpos enfraquecidos pela miséria 1 / “interdição do corpo” consciente 1  
 / corpo da cultura da resistência 1 / corpo deste trabalho 1 /  
 / corpo de negro 1 / ritmo de seu corpo 1 /  
 / corpos proibidos de pensar, discursam e arrebatam as amarras que os  
 prendiam 1 /  
 / corpos que “escreviam” uns nos outros, nossos discursos afetivos de  
 agradecimentos 1 / interdição do corpo 2 / interdição do corpo de Paulo  
 Freire 1 / corpo discente 1 / corpo docente 1 /  
 / corpo de educador engajado 1 / esquema corporal 1 /  
 / cheiro de corpo de mulher ou de homem 1 /  
 / corpo jogando no gingado que tenta fugir do real 1 /  
 / corpo de conhecimento 1 / corpo do relatório do Tema 1 /  
 / corpos magros e sem gordura dos nordestinos (por Ariano Suassuna) 1 /  
 / elementos do corpo de uma pedagogia crítica e libertadora 1 /

### **13- PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: CARTAS PEDAGÓGICAS E OUTROS ESCRITOS (2000) – organizado por Ana Maria Araújo Freire**

24 vezes.

/ corporeidade 1 (Prefácio de Andreolo) / corpos 1 /  
 / corpo de criança 1 / corpos eriçados 1 (Apresentação de Ana Maria Freire)  
 / corpo do índio 1 / corpo em chamas 1 / corpo e alma 7 /  
 / corpo consciente 1 / corpo físico do conquistador 1 / corpos rasgados 1 /  
 / corpo de todos 1 / corpo de quem morria 1 /  
 / corpo ao léu 1 / corpos trêmulos 1 / incorporar 4 /

## FEITO COM ou Referências bibliográficas

### PAULO FREIRE

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 15ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** Rio de Janeiro. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

## LEGISLAÇÕES e PUBLICAÇÕES

BRASIL. Ministério da Educação: Lei de Diretrizes e Base de 1961 - **Lei 4024/61 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#art-38--inc-IV>.

BRASIL. Ministério da Educação: Lei de Diretrizes e Base de 1971 - **Lei 5692/71 Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <resrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

BRASIL. Ministério da Educação: **LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte/PCN**. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional De Educação, Câmara De Educação Superior Resolução Nº 3 de 8 de março de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação: **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

JUIZ DE FORA, DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO/ATOS DO GOVERNO. **DECRETO N.º 13.769 - de 31 de outubro de 2019**. Publicado em 01/11/2019 às 00:01. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=72006](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=72006)

JUIZ DE FORA, CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSOR. **EDITAL Nº 003/2004** – DARH. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p7sAnzyX81wJ:https://www.acesa.com/cidade/arquivo/diaadia/2005/01/10a14/professor\\_aprovado.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p7sAnzyX81wJ:https://www.acesa.com/cidade/arquivo/diaadia/2005/01/10a14/professor_aprovado.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br).

JUIZ DE FORA, CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSOR - PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO, **EDITAL N.º 405 – SARH**. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=73341](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=73341).

JUIZ DE FORA, DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO/ATOS DO GOVERNO. **LEI COMPLEMENTAR N.º 130 de 29 de dezembro de 2020**. Publicado em: 30/12/2020 às 00:01. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=80868](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=80868).

JUIZ DE FORA, **LEI MUNICIPAL 7.851/1990**. Disponível em:  
<https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000021090>.

JUIZ DE FORA, **LEI MUNICIPAL 8.971/1996**. Disponível em:  
<https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000022788>.

JUIZ DE FORA, **LEI MUNICIPAL 10.075/2001**. Disponível em:  
<https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000023894>.

JUIZ DE FORA, **LEI MUNICIPAL 10.732/2004**. Disponível em:  
<https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000024549>.

JUIZ DE FORA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/PPP do CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO/CEM**. Juiz de Fora, 2020.

JUIZ DE FORA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **PROPOSTA CURRICULAR/ARTE, 2012**. Disponível em:  
[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/miolo\\_artes.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_artes.pdf).

## LIVROS

ARTAUD, Antonin. **A perda de si: cartas de Antonin Artaud**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017)

BARBOSA, Ana Mae **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1984.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. SEESP. São Paulo, 2011. Disponível em  
[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar ser ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 25ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 24ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em [acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org).

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em [acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org).

GIL, José. **Metamorfoses do Corpo**. 2ª ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2013.

JAQUET, Chantal. **A força do corpo humano**. Tradução de Márcia Patrício. São Paulo: Annablume, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e Invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: CRV, 2018.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Organização Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LARA, Tiago Adão. **Versões**. Juiz de Fora: Editora Átomo & Alínea, 2000.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes do Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. 2012. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do Pensamento Moderno)

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. São Paulo: Papirus, 2006.

NOGUEIRA, Adriano (org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

PLATÃO. **Fédon (a imortalidade da alma)**. Livro de domínio público. Versão eletrônica do diálogo platônico "Fedão" Tradução: Carlos Alberto Nunes. Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/> Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Platao-Fedon.pdf>.

RENGEL, Lenira. **Cadernos de Corpo e Dança: os temas de Movimento de Rudolf Laban**. São Paulo: Annablume, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCIALOM, Melina. **Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil**. São Paulo: Summus, 2017.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

## **CAPÍTULOS DE LIVROS**

BOUFLEUER, José Pedro. **Cognoscente (Ato)**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CALFA, Maria Ignez de Souza. **Aula e corpo: o educar poético**. In: FAGUNDES, Igor et al. **Entre pares: Partilhas em Dança e Outros Movimentos**. Guaratinguetá/SP: Penalux,, 2019.

CASTRO, Manuel Antônio de. **A filosofia e o pensamento do corpo**. In: GIUCCI e MONTEIRO, Guillermo e Maria Conceição. **Desdobramentos do corpo no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2016.

CRAWFORD, J.; MCLAREN, P.; **Radicalidade/Educação Radical**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DESCARTES, René. **Meditações**. In: DESCARTES, René. *Discurso do método; Meditações; objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. 2. ed. p. 73-142. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Corpo**. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADOTTI, Moacir. **As Muitas Lições de Freire**. In: Peter McLaren, Peter Leonard, Moacir Gadotti [et al]. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: MedArt, 1998.

GALLO, Sílvio. **Corpo ativo e filosofia**. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006, p. 9 -30.

GIROUX, Henry. **Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo**. In: Peter McLaren, Peter Leonard, Moacir Gadotti [et al]. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: MedArt, 1998.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Corpo consciente**. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KEHL, Maria Rita. **As Máquinas falantes**. In: NOVAES, Adauto (Org.) *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LAPOUJADE, David. **O corpo que não aguenta mais**. In: GADELHA, S; LINS, G. (Orgs.) *Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo*. Relume Dumará, 2002.

PERROT, Michelle. **O inspetor Bentham**. In: *O Panóptico / Jeremy Bentham...* [et al.]; organização de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REDIN, Marita Martins. **Estética**. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

RIBEIRO, Daniel Glaydson. **Corpo consciente e os círculos de envolvimento (Ciber) Cultural**. In: PADILHA, Paulo Roberto [et al.] *50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido [livro eletrônico]*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis**. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUQUET, Annie. **O corpo dançante: um laboratório da percepção**. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3. p. 509-540.

ZITKOSKI, Jaime José. **Dialética**. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

## TESES DE DOUTORADO

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: ensinar como uma aventura criadora**. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Edna Christine. **Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia**. 2018. 119 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

## DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. **Dança Narrativa: experiências de processos criativos na Educação Básica**. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional) da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

REIS, Leandro de Souza. **Controle: o corpo que não aguenta mais em Almoço Nu, de William S. Burroughs**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. 2018.

## MONOGRAFIAS DE ESPECIALIZAÇÕES

AGOSTINHO, Simone de Lucas. **Festival Municipal de Dança Educação de Juiz de Fora: um olhar crítico à luz das teorias da Arte/Dança Educação**. 2003. 45f. Monografia (Especialização em Arte Educação Infantil) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

CROCHET, Frederico Marcelo. **Arte / Inclusão: que proposta é essa? Um relato de experiências teatrais com jovens excluídos**. 2004. 48 f. Monografia (Especialização em Arte Educação Infantil) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

## ARTIGOS

AQUINO, Rita Ferreira de. **Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área do conhecimento**. UNICAMP: Anais Abrace v. 8, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/74>. Acesso em: 24 fev. 2021.

AQUINO, Rita Ferreira; RANGEL, Beth. **Arte e educação emancipatórias: desafio continuado da escola de dança da UFBA**. Escola de Comunicações e Artes – ECA – USP. Outubro, 2019.

BERINO, Aristóteles. **Interminados, criadores e sonhadores: o problema da estética em Paulo Freire.** Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 5, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/170629>. Acesso em: 13 out. 2020.

BERINO, Aristóteles de Paula. **Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema.** Revista e-Mosaicos, v. 6, n. 13, p. 182-192, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30478>. Acesso em: 15 out. 2020.

BEZERRA, D.D.S.; RIBEIRO, L.G.. **A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica.** INCOMUM REVISTA – V. 1, N.1, 2020 Revista de Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades Instituto Federal de Goiás – IFG Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/index>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BIANCHI, Paloma. **Abordagens somáticas em dança: uma outra perspectiva em pesquisa e criação.** DAPesquisa, Florianópolis, v. 9, n. 12, p. 33 - 44, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/5060>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. **A história da interdição do corpo na educação à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire.** EDUCERE – PUCPR. Curitiba, 2013. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7371\\_4169.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7371_4169.pdf) Acesso em 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora.** Pro-Posições – UNICAMP/SP, 2016, v. 27, n. 1, pp. 155-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909> Acesso em 20 jul. 2020

CAFRUNE, Marcelo Eibs. **O direito à cidade no Brasil: construção teórica, reivindicação e exercício de direitos.** Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos/ RIDH - Bauru, v. 4, n. 1, p. 185-206, jan./jun., 2016. Disponível em <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/325/169> Acesso em out. 2020.

CARUSO, Paula.; PEDROSO, Juliana, M. M. **A dança do Brasil e o movimento do encontro: discussões acerca do tema na BNCC e possibilidades de ação para o seu ensino.** Conceição/Conception, Campinas, SP, v. 7, p. 70–109, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8653779>. Acesso em: 24 ago. 2021.

COSTA, Breno Augusto et al. **O pensamento de Álvaro Vieira Pinto sobre a educação: a elaboração de uma tendência pedagógica seria possível?** Anais do Simpósio de Pós-Graduação v.5 / 2018 | Uberaba/MG. Disponível em <https://iftm.edu.br/simpos/2018/anais/758-%20Pronto%20ANAIS.pdf> Acesso em jun.2020.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez et al. **Dança na educação básica: reflexões sobre o papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto.** Conceição/Conception. Campinas, SP, p. 125-180out./out. 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire.** Cad. CEDES vol.35 no.96 Campinas May/Aug. 2015. Acesso em 18 jul. 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. **Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/104998395>. Acesso em 15 jan. 2021.

FREITAS, A.L.C; FREITAS, L.A.A. **A Vocação Ontológica Do Ser Mais: “Situações-Limites” - Aproximando Freire E Vieira Pinto.** RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.2, p. 432-448, 2017.

GLASS, Ronald David. **Revisitando os Fundamentos da Educação para a Libertação: o legado de Paulo Freire.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 831-851, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n3/08.pdf>. Acesso em: 02 abril 2021.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire.** Disponível em: <http://www.arquivo.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2012/09/Corpo-Consciente.pdf>. Acesso em 15 dez. 2021.

GUZZO, R.S.L.; MOREIRA, A.P.G. **Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção.** Revista Psicologia: Teoria e Prática, 15(3), 188-199. São Paulo, SP, set-dez. 2013. Acesso em: 23 dez. 2020.

HOLANDA, Marianne. **O cansaço é também colonial? Crítica à Sociedade do cansaço, de Byung-Chul Han, desde o Pluralismo Bioético.** Revista Brasileira de Bioética, v.14, p. 1–14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/21958>. Acesso em: 19 dez. 2020.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em 13 nov. 2020.

LAZZARETI, Angelene. **Subtexto e subpartitura: uma discussão de termos.** VI Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre: v.12, n.01, 2011.

LAUNAY, Isabelle. **Laban, ou a experiência da dança.** In: Lições de dança 1 – Org. por Roberto Pereira e Silvia Soter. Editora Univercidade, 2006.

LISBOA, A. de M.; PASSOS, L.A. **Paulo Freire e Merleau-Ponty: conexões dialógicas**. MOTRICIDADES. v4. n1. p.70-80. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463.2020.v4.n1.p70-80>. Acesso em 27 abr. 2021.

MARFUZ, Luiz. **A luz que resplandece das ruínas**. In: Revista ArteEduca - Bahia, Ano 1, n.1, p.7-9, nov. 2006.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciênc. saúde coletiva, vol.21, no.10. Rio de Janeiro Oct. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 jul. 2020.

NEVES, Márcia. **Paulo Freire, Dança, Ensino De Dança: Entrecruzamentos Possíveis**. SEPOGA, Brasil, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/pos/sepoga/index.php/sepoga/sepoga16/paper/view/47>>. Acesso em 19 jun 2021.

OLIVEIRA, Fernanda de. **O que pode o corpo?: experiências em arte educação**. Cadernos para o Professor. Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, Ano XXVII, nº 40, 2020. Disponível em [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/cadernos\\_professor/arquivos/cadernos\\_professor\\_ago\\_dez2020.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos_professor_ago_dez2020.pdf). Acesso em 25 mai. 2021.

PINTO, A.S.; RENGEL, L.P. **Dança como área de conhecimento – dos PCNs à implementação no Sistema Educacional Municipal de Manaus**. UNICAMP: Anais Abrace v.10, n. 1, 2009. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/86>. Acesso em 03 nov. 2020.

ROCHA, Thereza. **Dança/Filosofia: verso e reverso de um dizer**. Revista Urdimento, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 071-080, 2019. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3192>. Acesso em: 30 ago. 2021

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKIAcessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em 16 ago 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108> Acesso em: 17 out. 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. **A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI**. Trabalho Necessário, v.17, nº 34, p.229-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em 16 nov. 2020.

SILVA, Edna Christine. **A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. In: ANAIS DO III CONGRESSO DA ANDA. Salvador. Setembro, 2014. Disponível em: Disponível em <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-7.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Dança e arte na educação**. Cadernos do Professor. Edição Especial. Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2010, p. 34-45.

SUQUET, Annie. **O corpo dançante: um laboratório da percepção**. In: COURTINE, Jean-Jacques (Dir.). História do Corpo vol. 3: As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. pp. 509-539. Disponível em <http://helenakatz.pro.br/midia/helenakatz21208964713.pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.

VIEIRA, Marcílio Souza. **Abordagens Somáticas do Corpo na Dança**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v.5(1), 127–147, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbep/a/jZFGqbjJDZFTzsLDgvL4C9Xs/?lang=pt> Acesso em 18 fev. 2021.

ZANELATO, Daniella. **Semana de Arte e Ensino na ECA/USP: anos 1980 e novos tempos**. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3852-3860. Acesso em 17 out. 2021.

ZIMMERMANN, Elizabeth Bauch. **A utilização de recursos expressivos de movimentação associados à experiência imaginativa e onírica, como contribuição ao processo formativo do dançarino e do professor de dança**. São Paulo/Campinas, Galóá, 2012. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2012/papers/a-utilizacao-de-recursos-expressivos-de-movimentacao-associados-a-expericencia-imaginativa-e-onirica--como-contribuicao->>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

## CONSULTAS em SITES

DIAS, Tatiana; MOREIRA, Matheus. **O que é 'lugar de fala' e como ele é aplicado no debate público**. Nexo Jornal, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/O-que-é-o-‘lugar-de-fala-e-como-ele-é-aplicado-no-debate-publico>. Acesso em: 21 set. 2020.

ALONSO, Ana. **O que é o contato improvisação**. Disponível em <https://contatoimprovisacao.wixsite.com/cibr>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Sala Paulo Freire**. Balada Literária. 30/01/2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3ATpTsBPv1Q&t=4503s>. Acesso em 30 jan. 2021.

DEL PRIORE, Mary. **'Os infames da História' mostra 'interdição' à feiúra**. 05/10/2009. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/os-infames-da-historia-mostra-interdicao-feiura-228736.html>. Acesso em: 08 nov. 2020.

FERREIRA, Tiago. **O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar**. Plataforma VIX. Disponível em <https://www.vix.com/pt/ciencia/547185/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar>. Acesso em 15 nov. 2020.

FIGUEIREDO, Laura. **Luz tecnologia e arte**. Disponível em <http://luztecnologiaearte.weebly.com/-sobre-a-autora.html>. Acesso em 15 ago. 2021.

MOTTA, Isabella. **Mais de 50 anos de história**. In: Idanca.net. Disponível em [http://wikidanca.net/wiki/index.php/Escola\\_de\\_Dan%C3%A7a\\_da\\_UFBA](http://wikidanca.net/wiki/index.php/Escola_de_Dan%C3%A7a_da_UFBA). Acesso em 09/12/2021.

PGDANÇA/Programa de Pós-Graduação em Dança. **Histórico**. Disponível em <http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/>. Acesso em 22 jan. 2020.