



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

ANA CLÁUDIA ANDRADE ORNELAS

**ABRINDO CAMINHOS:
JOVENS MULHERES NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR
DANÇA**

Salvador
2019

ANA CLÁUDIA ANDRADE ORNELAS

**ABRINDO CAMINHOS:
JOVENS MULHERES NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR
DANÇA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita Ferreira de Aquino

Salvador

2019

Ornelas, Ana Cláudia Andrade.

Abrindo caminhos: jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança / Ana Cláudia Andrade Ornelas. - 2020.

184 f.: il.

Orientadora: Profª. Drª. Rita Ferreira de Aquino.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2020.

1. Dança. 2. Dança - Estudo e ensino. 3. Dança na educação. I. Aquino, Rita Ferreira de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3

CDU - 793.3

ANA CLÁUDIA ANDRADE ORNELAS

ABRINDO CAMINHOS:

JOVENS MULHERES NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Aprovada em 05 de julho de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino (orientadora)
Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Suzane Lima Costa
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
Pós-doutora pela School of Arts, Languages and Cultures, The University of Manchester, Reino Unido.
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Ana Elisabeth Simões Brandão
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Às mulheres que vieram antes e abriram os caminhos: Luiza, Bernardina, Joana, Maria José. À minha mãe, Nelcy, que foi fonte de inspiração e descobertas. Aos meus amores nesta vida: Isa e Inaiá. À Helena, minha neta, feixe de luz em nossa caminhada.

Às mulheres que colaboraram nesta pesquisa, com as quais compartilho o encanto do educar.

AGRADECIMENTOS

À minha linda orientadora, que me encorajou a cada dia desta pesquisa, que acreditou e me fez acreditar. Que esteve o tempo todo ao meu lado e não me deixou desistir. Que me provocou e me fez ver coisas dentro de mim, que não conseguia traduzir, sempre tão doce e generosa!!!

À Beth Rangel, que é uma inspiração. O encanto é meu, mas vem de você também, das tantas aprendizagens que tivemos juntas nas caminhadas da vida. Por me incentivar e nunca deixar de acreditar.

À Suzane Costa Lima, que aceitou fazer parte desta trajetória e tão generosamente colaborou com suas contribuições tão importantes desde a qualificação.

A minha imensa gratidão às jovens mulheres que participaram da pesquisa: Aline Brito, Aline Carvalho, Camila Saraiva, Cíntia Almeida, Jaiara Paim e Natalia Carvalho, que deram os contornos desta pesquisa, com um colorido muito especial com seus testemunhos.

Aos estudantes da turma de Dança como Tecnologia Educacional, turma de 2017.2, na qual tive o prazer de ser tirocinante, e de Prática de Dança na Educação, 2018.1, ambas da graduação/noturno. Às professoras das referidas turmas, Beth Rangel, Rita Aquino e Marta Bezerra pelo acolhimento e aprendizados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Dança que me acompanharam mais de perto nesta caminhada: Adriana Bittencourt, Carmem Paternostro, Daniela Amoroso, Fatima Wachowicz, Gilsamara Moura, Lenira Peral Rengel e Lúcia Matos. E aos funcionários da Escola de Dança da UFBA, sobretudo os do PPGDança, em especial ao Sr. Roberto Argolo, secretário do Programa.

Aos meus queridos colegas da turma de Mestrado, sempre tão próximos e acolhedores. E em especial à Nara Córdova pela parceria e amizade conquistadas.

Estar com vocês fez uma diferença enorme nesta caminhada!

Ao Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces pelos encontros e reflexões coletivas.

À minha família, que é meu alicerce no mundo, Neto, Isa e Inaiá, cada um do seu jeito.

Ao Neto, esse parceiro que sempre acreditou, que aguentou meus altos e baixos do percurso, que mesmo quando não compreendia, estava junto, apoiando, cuidando da casa, da família, da minha mãe. À Inaiá, meu braço direito, sempre ao meu lado, a que faz, que “põe a mão massa”, fez transcrições de entrevistas, ajudou na formatação

das imagens, na parte de tecnologia. À Isa, meu braço esquerdo, meu apoio e incentivo emocional sempre. Os três, cada um do seu jeito, foram fundamentais nesta caminhada!!!

Aos meus pais, minha mãe, onde tudo começou.

Ao amigo, parceiro Zeca Chaves, o primeiro a ler meus escritos quando ainda era um pré-projeto de pesquisa. E quando eu disse “não vou dar conta”, me respondeu: “Você vai minha preta”. Meu ombro amigo sempre.

À Cristina Melo, que gentilmente me cedeu seu apartamento para que pudesse produzir esta escrita na solidão, a mim tão necessária.

À Carolina Gomes, Caíque Melo, pelas transcrições das entrevistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos.

ORNELAS, Ana Cláudia Andrade. **Abrindo caminhos:** jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança. 189f. III. 2019. Dissertação (Mestrado) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A pesquisa propõe analisar as experiências de jovens educadoras e educandas de dança, a partir das transformações que ocorrem no trânsito entre aprender e ensinar, colocando em relevo o modo como estas experiências contribuem para a construção de marcos éticos, com base em princípios comunitários, emancipatórios e de cidadania. Tais experiências corroboram o fortalecimento da dimensão política e atitudinal nestas jovens nas comunidades das quais participam. O modo como veem o mundo, a sociedade, o corpo e a dança é modificado no exercício permanente do aprender. Os temas nucleares da pesquisa são os processos de ensino-aprendizagens em dança, relacionando-os com as proposições educação libertadora e decolonialidade. Em uma perspectiva comunitária, discute-se os elos que se formam por meio do aprender, como comunidades de sentido, em diálogo com a noção de corpomídia. São destacados os estudos do feminismo negro a partir de conceitos como empoderamento, interseccionalidade, para refletir sobre o cruzamento de marcadores que acompanham a trajetória de vida das participantes como gênero, idade, classe, raça e religiosidade. Os estudos dos movimentos sociais, de educação popular, de juventude e de cultura, que reverberaram no cenário nacional nos fins do século passado, contribuem como marcos históricos e como alicerces para entender a contemporaneidade. A etnografia e a autoetnografia são assumidas como abordagem metodológica, através da participação observante durante o Tirocínio Docente em componentes curriculares do eixo pedagógico da Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia e em outros contextos formais e não formais de educação em dança. A pesquisa opera na perspectiva da ecologia dos saberes, de modo a contribuir para a construção de novas epistemes, que podem ser compartilhadas e colocadas à disposição de pesquisadoras e pesquisadores, estudantes e comunidades, fortalecendo a universidade enquanto espaço público de interconhecimento.

Palavras-chave: Dança. Ensino-aprendizagem. Mulheres.

ORNELAS, Ana Cláudia Andrade. **Opening paths:** young women in transit between learning and teaching dance. 189f. III. 2019. Dissertation (Master) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The research proposes to analyze the experiences of young women that at the same time are students and community educators, focusing on the transformations that occur in the transit between learning and teaching, highlighting how these experiences contribute to the construction of ethical frameworks, based on community, emancipatory principles and citizenship. Such experiences corroborate the strengthening of the political and attitudinal dimension in these young women in the communities in which they participate. The way they see the world, society, body and dance is modified in the permanent exercise of learning. The core themes of the research are the teaching-learning processes in dance, relating them to the propositions of pedagogy for liberation and decoloniality. From a community perspective, the links that are formed through learning, as communities of meaning, are discussed in dialogue with the notion of *corpomídia*. Studies of black feminism are emphasized based on concepts such as empowerment, intersectionality, to reflect on the crossing of social markers that accompany the participants' life trajectories such as gender, age, class, race and religiosity. The studies of social movements, popular education, youth and culture, which reverberated on the national scene at the end of the last century, contributes as historical landmarks and as a foundation for understanding contemporary times. Ethnography and self-ethnography are assumed as a methodological approach, through observant participation during Teacher Training in curricular components of the pedagogical axis of the Degree in Dance at the Federal University of Bahia and in other formal and non-formal contexts of dance education. The research operates from the perspective of the ecology of knowledge, in order to contribute to the construction of new epistemes, which can be shared and made available to researchers, students and communities, strengthening the university as a public space for inter-knowledge.

Keywords: Dance. Teaching-learning. Women.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – TRAJETÓRIA DE VIDA E PESQUISA	9
1. TRAÇANDO PLANOS DE VOO	16
2. QUEM SOMOS NÓS?	32
2.1 NÃO SOU EU UMA MULHER?	66
2.2 E TEM IDADE PARA SE REALIZAR SONHO?	76
2.3 INTERSECCIONALIDADE: O COMUM NA ENCRUZILHADA	83
3. NAS ROTAS DA FORMAÇÃO - CONTEXTOS E TERRITÓRIOS	87
3.1 APRENDIZAGENS EM TRÂNSITO	87
3.2 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS ENTRE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO	96
3.3 ENTRE O ENSINAR E O APRENDER DANÇA	99
3.4 MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E PARTICIPAÇÃO JUVENIL	106
3.5 A DANÇA DE VOLTA AO CONTEXTO: COMUNIDADE DE SENTIDOS	122
4. CONHECIMENTOS DA PESQUISA - O QUE SE PRODUZ NO ENTRE-LUGAR, NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA?	128
4.1 MODOS DE SER E EXISTIR NO MUNDO	135
4.2 DANÇAR A EXPERIÊNCIA	141
4.3 É TUDO CORPO, DANÇA E CONIÇÃO	154
4.4 ECOLOGIA DOS SABERES EM REDES DE APRENDIZAGEM	158
5. ABRINDO CAMINHOS	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
APÊNDICE A	184
APÊNDICE B	185

APRESENTAÇÃO – TRAJETÓRIA DE VIDA E PESQUISA

Abrindo caminhos: jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança é uma dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com orientação da Prof.^a Dra. Rita Ferreira de Aquino, na Linha de Pesquisa 3 - Mediações culturais e educacionais em dança.

Esta **pesquisa** é totalmente implicada com a minha história de vida. Não há como separar pesquisa e vida, sujeito e objeto, ensino e aprendizagem, educadora e educanda. Nesta proposta, consideram-se os caminhos percorridos, as trajetórias, os fluxos, não existe ora um, ora outro, é tudo soma, juntos e misturados, para que as fronteiras estejam borradadas, embaralhadas e deixem de existir. É o “entre” e o “com” que me interessam.

É também uma **convocação**, um convite para, de mãos dadas, buscarmos compreender e perceber as múltiplas possibilidades e a dimensão política da docência em dança, que está imbricada, comprometida com o aprender, com as questões sociais, e que tem transformado vidas, transformando o mundo, o meu olhar e, quem sabe, o seu também. Mas que tem um enorme desafio, que é o de invadir, contaminar outros contextos de educação em dança, e fazer brotar um outro mundo, uma dança que transforma. Que esse entusiasmo pelo ensinar e aprender se multipliquem e que, munidos de muita transgressão e de muito amor, estejamos a postos para apoiar quaisquer iniciativas que estejam na contramão do sistema homogeneizante, que tenta a todo instante nos submeter e nos silenciar.

Neste sentido, esta pesquisa fala sobre resistências, corpos em processo, em transformação, visibilizando experiências de jovens mulheres que se encontram no trânsito entre aprender e ensinar. São educadoras¹ de dança, em processos de ensino-aprendizagem, que atuam em práticas socioculturais. Engajadas em projetos sociais, em ações comunitárias e em coletivos artísticos e que, movidas pelo desejo de novas experiências e aprendizados, circulam e criam por diversos espaços de formação. Buscam o conhecimento como forma de aprimoramento, qualificação do

¹ Compreende-se por jovens educadoras aquelas que se aventuram em compartilhar seus saberes com outras pessoas, crianças, jovens e/ou adultos, em contextos não formais de educação. Embora tenha observado nas entrevistas que elas ainda não se reconhecem neste lugar, este é o olhar que lanço sobre suas experiências artísticas educativas.

fazer da dança, criação de oportunidades e espaços, mas também como sobrevivência, (re)existência.

É ainda a continuidade da pesquisa iniciada no Curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, através do PPGDança da UFBA, que gerou o artigo intitulado *Ensino de Dança e o Multiplicador – Uma reflexão sobre o aluno do Curso Profissional Técnico de Nível Médio em Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia*, sob a orientação da Prof. Dra. Lenira Peral Rengel.

No mestrado, direcionei o olhar aos estudos da relação de ensino-aprendizagem em dança em contextos de cidadania diversos, de educação formal e não formal. A princípio eram apenas jovens, não havia um recorte de gênero. A identificação por jovens mulheres foi chegando ao tempo em que ia construindo o itinerário formativo para composição do Memorial, documento necessário para a etapa de qualificação, e sobretudo por uma convocação da atualidade, momento mais que imprescindível de se afirmar uma postura feminista diante de uma cultura de dominação masculina.

Esta escolha traz uma preocupação: como assumir no texto uma escrita que possa contribuir para uma equidade de gênero? Sabe-se que a língua reflete e tem reproduzido estereótipos baseados no binarismo feminino e masculino na sociedade. Neste sentido, faço a opção por uma escrita inclusiva, tomando como referência o Manual de linguagem inclusiva – Simulação das Nações Unidas para Secundaristas - SiNUS 2017² e o Manual para uso não sexista de linguagem - 2014³. No entanto, toda vez que me referir a contextos e situações em que as interlocutoras da pesquisa estejam envolvidas, vou assumir o feminino. Lembrando que a linguagem inclusiva se refere não só a gênero, como a outros grupos identitários como negras/os, pessoas trans, pessoas com deficiência, etnias, etc.

Num exercício (auto)biográfico ⁴, inspirada nas provocações da minha orientadora, pelos estudos nos diversos componentes curriculares estudados, pela

² Manual produzido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Estado do Rio Grande do Sul, disponível em: <<http://sinus.org.br/2015/wp-content/uploads/2017/05/SiNUS-2017-Manual-de-Linguagem-Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

³Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

⁴ A (auto)biografia é um método que tem sido bastante utilizado em pesquisas no campo da educação, entendendo que quando se refere a “auto” entre parêntese, aponta para a história de vida pessoal na

questão da Ciane Fernandes (2013) – Como escrever com dança? - fui tecendo um encontro comigo mesma, como educanda-educadora-pesquisadora.

Aos poucos, esta narrativa foi sendo tecida como um bordado feito à mão, entrelaçando memórias e corporeidades. O corpo que carrega todas as marcas de uma vida foi elaborando esta trama a partir das experiências vividas, o que possibilitou a escrita com dança. Os encontros com as mulheres e com a dança revelaram os fios dos caminhos a serem percorridos, ponto a ponto.

O **aprender**⁵ tornou-se um conceito-chave para a pesquisa. Fui percebendo que a condição de estar educadora e educanda compunha meu itinerário formativo. O trânsito entre o aprender e o ensinar vem desde a graduação, quando cursava a Licenciatura em Ciências Sociais na UFBA, e era educadora no Centro Projeto Axé, uma Organização Não Governamental (ONG) que incentivou muito a formação continuada em seus colaboradores.

Em quase todo o período em que estive educadora em alguma ONG, também estava educanda em algum componente curricular como aluna especial em programas de pós-graduação na UFBA e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), inclusive como ouvinte, quando a possibilidade de matrícula formal se encerrou. Depois, ingressei na Especialização em Dança, no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e, agora, no Mestrado em Dança. Portanto, entender como esta identidade de educadora e educanda foi se construindo em mim foi um passo importante da pesquisa. Identidade entendida na sua transitoriedade, como “aquito que pode vir a se tornar” (HALL, 2000, p.109).

O interesse por **dança** vem desde criança. Uma dança que esteve sempre presente na vida, quando ouvia minha mãe dizer que “não cozia crochê numa festa”. Esta frase tão repetida em casa tinha um significado. Promoveu a inclusão da minha mãe nos espaços festivos, nos bailes de sua juventude. “Não cozer crochê” significa dançar. Isso mesmo, não ficava parada nas festas, “tinha uma fila de cavalheiros solicitando uma dança”, como ela diz. Era uma exímia dançarina, uma jovem

relação com o outro. É um termo utilizado pela Profa. Lucia Ferreira (2015), que se relaciona a processos de formação de professores.

⁵ Este conceito será discutido mais à frente, a partir das/os autores bell hooks, Paulo Freire, Jacques Rancière, Hugo Assmann.

estudante universitária de farmácia, negra, filha de um mestre de obras, que sonhou alto. Uma rara exceção no contexto da elite baiana acadêmica, na década de 40.

Entendi que meu encontro com a dança se deu em meio aos meus próprios questionamentos, buscando o meu lugar no mundo e a aceitação do outro. No princípio, inclusão era a palavra. Emancipação veio depois. Entendi que estar incluída nem sempre era sinônimo de emancipação. Começaram as contradições...

A dança estava todo o tempo ali. Só a enxerquei mais adiante, na vida profissional, quando já era uma socióloga envolvida em projetos sociais. Com uma visão embaralhada, como caminhar numa corda bamba, fui encontrando meu lugar no mundo e na dança. Ela foi se aproximando cada vez mais e, sem que planejasse, estava ali presente. Inquietando, sacudindo-me. A dança tem sido o meu grande dispositivo emancipatório, desperta uma poética própria, emociona-me, impacta-me, deixa-me indignada, atravessa-me, faz-me rever ideias e pensamentos. A dança permite que esta narrativa seja tecida, de modo a dar sentido a esta pesquisa, enquanto trajetória de vida/formação.

O recorte de **juventude** vem absolutamente influenciado pelas muitas experiências vividas em ONGs, atuando como educadora, supervisora e coordenadora pedagógica. Buscando fortalecer esta área de interesse, cursei alguns componentes de programas de pós-graduação como aluna especial. Meu primeiro trabalho foi no Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e Adolescente, em situação de vulnerabilidade social, onde permaneci por doze anos. Também aqui tive minhas primeiras experiências com dança, como educadora na parceria com Balé do Teatro Castro Alves - BTCA e como supervisora educacional na Unidade de Dança do Projeto Axé.

Depois veio a experiência no Pangea – Centro de Estudos Sócio Ambientais, uma ONG situada no Parque de Pituaçu, que trabalha na relação entre juventude, cidadania, meio ambiente e economia solidária. Na ocasião, integrava uma rede de projetos sociais da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, chamada Jovens Escolhas em Rede com o Futuro, patrocinada pelo Instituto Credicard.

A partir desta Rede, conheci e ingressei no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, a ONG mais antiga do Estado, onde trabalhei nos 4 anos seguintes, atuando nas oficinas de Mobilização Social e Agente Social direcionadas à juventude de comunidades populares - identificadas a partir do Fórum Comunitário de Combate à

Violência (FCCV). Nestas oficinas, eram desenvolvidos projetos sociais e comunitários, desde a elaboração dos diagnósticos socioculturais, acompanhamento pedagógico aos projetos, monitoramento, articulação com lideranças e diversos sujeitos sociais das comunidades, com vistas ao fortalecimento dos grupos juvenis e das comunidades a que pertencem. Tais experiências, do Liceu e do Pangea, foram sistematizadas e publicadas⁶ através do Instituto Credicard.

Tais experiências vividas despertam o meu interesse pelo debate entre cultura e movimentos sociais. Vivenciei a arte e a cultura na perspectiva da prevenção e na sua potência mais viva, junto com uma juventude ativista, politizada, inserida em projetos sociais transformadores em suas comunidades. Mais tarde ingressei no Estado, num cargo público, na Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), o que acirrou em mim o debate entre cultura e movimentos sociais.

Inserida na instância pública estadual, aprendi sobre os modos de funcionamento das políticas públicas, sobretudo no campo da cultura⁷. Aproximo-me da formação artística e cultural, que era uma das principais prioridades apontadas pela sociedade civil nas Conferências de Cultura e nos Encontros Setoriais das Artes. Percorri estes caminhos na gestão pública com muita atenção, com o olhar crítico de quem já esteve do outro lado, junto aos movimentos sociais, e neste momento precisava aprender a nadar em águas turvas, buscando sempre contribuir diante das limitações e entraves do poder público.

Em 2011, passo a compor a equipe do recém implementado Centro de Formação em Artes, uma nova unidade da FUNCEB, no qual a Escola de Dança foi integrada. Retomo, então, o contato direto com a dança, fico impactada com as possibilidades e oportunidades no espaço da Escola, um ambiente de trocas de saberes e de fazeres.

⁶ Equipe do Programa de Protagonismo Juvenil – PANGEA. Jovens Empreendedores Associados do Vale de Pituaçu. In: ESTEVES, Silvia (org.). Jovens Escolhas em Rede com o Futuro. São Paulo: Umbigo do Mundo, 2005, p. 230-247.

LEAL, M. G.; CARVALHO, Gina; ORNELAS, Ana. Agente Social Juvenil em Rede com a Comunidade. São Paulo. Edição de Arte. 2006.

⁷ A criação da Secretaria de Cultura no Estado da Bahia ocorreu em 28 de dezembro de 2006, através da Lei Nº 10.549, já que até essa data a mesma pasta abrigava Cultura e Turismo. É importante destacar o alinhamento da Secretaria, desde a sua criação, com a gestão do Ministro da Cultura Gilberto Gil e do Secretário-Executivo Juca Ferreira (2003-2008), no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, um marco no desenvolvimento da cultura no país e que teria continuidade com a nomeação de Juca para assumir o Ministério da Cultura em 2008, já no segundo mandato do Presidente Lula.

Envolvo-me nos processos pedagógicos, e encontro um amplo campo para estudos e pesquisas na área de arte, sobretudo na dança.

Esta permanência na Escola me estimula e aumenta meu desejo de entender mais sobre dança. Emociono-me com seus resultados, vibro com as alegrias dos estudantes e professores, com a força das crianças, mas, sobretudo com o empoderamento que a dança pode proporcionar, principalmente quando escuto de uma criança de aproximadamente seis anos de idade, negra, moradora de bairro popular de Salvador: “Quando eu crescer vou ser diretora desta Escola, vou ser professora e bailarina”⁸. Fico admirada com sua fala, mas, ao mesmo tempo, muito feliz, ela é uma criança e pensa grande!

É isso que me mobiliza e me encanta na interface da dança com a educação e com as ciências sociais. Essa possibilidade de modificar o imaginário convocante⁹ das pessoas e grupos sociais. Meu pensamento circula por estes tantos caminhos e vai construindo um entendimento de dança, de corpo. Uma dança que se expande, que emerge da vida, que permite mergulhar, transformar-se, transgredir, que se manifesta enquanto política, corpo. É neste sentido que acolho esta pesquisa como trajetória de vida, buscando compreender aonde a dança pode nos levar.

⁸ Relato de uma criança da turma da Iniciação no Espaço Xisto Bahia, quando se preparava para entrar em cena na Mostra Artística – 2017.

⁹ Essa expressão foi usada por Bernardo Toro em seu livro *Mobilização Social: Um modo de construir a democracia e a participação* (1996), para designar um movimento que convoca vontades de transformação social, a construção de um interesse compartilhado.



Estado da Arte – Plano de Voo

Para aqueles que se aventuram entre aprender e ensinar dança.

Compartilhar, estar junto, percurso, experiência/sentidos – aprendência.

1 TRAÇANDO PLANOS DE VOO

Esta pesquisa propõe a investigação das experiências de jovens em processos de ensino-aprendizagem em dança, as quais, ao atuar em distintos contextos, são simultaneamente educadoras e educandas. Na maioria das vezes, estas mulheres aprendem a docência no exercício, no compartilhamento de seus saberes com outras pessoas. Tratam-se de jovens engajadas em projetos sociais, ações comunitárias e/ou coletivos artísticos, e que buscam novas experiências e aprendizados, que circulam por diversos espaços de formação. A construção do conhecimento passa a fazer parte da vida, seja para qualificar o fazer da dança ou por entender o aprendizado como processo contínuo.

A escolha pela nomenclatura “educadora e educanda” é referenciada em Paulo Freire, para quem “o educador já não é mais o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (1980, p.78). Com ele, tive o prazer de vivenciar pessoalmente momentos de formação, na década de 90, quando fui educadora no Centro Projeto Axé, em Salvador. O pensamento de Freire, no início dos anos 90, período em que acabara de sair da universidade, concluindo a graduação em ciências sociais e ainda sob forte influência do pensamento marxista, contribuiu de forma decisiva na minha formação como pessoa, educadora e aprendiz da vida.

Neste sentido, Freire é um divisor de águas em minha vida e na construção de um pensamento emancipatório a nível global. Internacionalmente reconhecido, é o educador brasileiro mais citado no exterior e premiado, suas ideias inspiram diversos estudos pelo mundo, a exemplo do movimento feminista negro, com destaque para as intelectuais norte-americana bell hooks e a brasileira Joice Berth. Assim também ocorre com o pensamento decolonial, através de referências como Catherine Walsh, do Equador. Pensamentos, com os quais compartilho nesta pesquisa.

Embora reconheça que novos termos têm sido frequentemente utilizados para designar sujeitos implicados em processos de ensino-aprendizagem, a exemplo de mediador ou facilitador, situo esta pesquisa no trânsito entre estes dois papéis, o de educadora e o de educanda, adotando a preposição “e”, que traz a noção de movimento, fluxo. Portanto, a proposta não é compreender esta relação de forma estanque, isolada, interessa-me justamente pensar na articulação destes papéis, em

como estas jovens têm se transformado no exercício permanente do aprender, e como estas transformações afetam o modo como vêm e transformam o mundo, a sociedade, o corpo, a dança.

Faz parte da pesquisa perceber as mudanças ocorridas nas jovens a partir do corpo, o que significa compreender que toda experiência passa pelo corpo, que “o modo como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano, tudo isto está sempre corporificado” (LAKOFF, JOHNSON, 1998,1999 *apud* KATZ, GREINER, 2005, p. 131). Em contato permanente com outros sujeitos, as jovens articulam estudos, descobrem novos movimentos, misturam reflexões temáticas com as vivências pessoais, realizam experimentos corporais, assumem posicionamentos político-sociais, tencionam, vivem conflitos, constroem novas relações.

Nesse sentido, busca-se analisar as experiências do corpo, suas modificações e manifestações diante da situação de estar no “entre lugar”, como educadora e educanda ao mesmo tempo. Conforme Bhabha nos aponta:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20)

Assim, a pesquisa nasce do entusiasmo ao perceber como estas jovens mulheres vão tecendo o conhecimento em suas vidas, dando sentido a este estar no mundo, que transcorre por todas as instâncias, desde o fazer educativo, as produções artísticas, os posicionamentos políticos. Portanto, tem como objetivo principal analisar as experiências de jovens educadoras e educandas de dança e suas transformações que ocorrem no trânsito entre o aprender e o ensinar e, especificamente, como estas experiências constituem marcos éticos, um outro modo de atuar no mundo, com base em princípios comunitários e artísticos, emancipatórios e de cidadania, que corroboram para o fortalecimento da dimensão atitudinal desta jovens, bem como nas comunidades das quais participam e em suas ações artísticas educativas.

O trabalho visa, ainda, dar visibilidade no campo acadêmico a essas experiências comunitárias de ensino-aprendizagem, que englobam uma parcela da população da dança ainda pouco visitada nos estudos e publicações acadêmicas. Reconhecer os saberes e fazeres destas jovens, colocando-os em diálogo com o saber científico, a partir do pensamento de autores que formam o estado da arte desta pesquisa, na perspectiva da **ecologia dos saberes** (SANTOS, 2010), é um compromisso aqui assumido. Assim como contribuirá para a construção de novas *epistemes*, que podem ser compartilhadas e colocadas à disposição de pesquisadoras e pesquisadores, de estudantes e das comunidades, fortalecendo a universidade enquanto “espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes” (SANTOS, 2010, p. 57).

Nesta análise, perpassam conhecimentos que são resultados do intercruzamento entre os aprendizados científicos conquistados, principalmente nos espaços formais de educação, e os saberes trazidos das experiências de vida das jovens, não apenas no campo da dança, mas das artes e de outras áreas. As fronteiras entre estes saberes/conhecimentos tornam-se flexíveis, implica fusão, mistura, possibilidades.

Neste sentido, a pesquisa dialoga com o paradigma emergente do pensamento científico social de Boaventura (2005, p. 71-72), que “coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento”. Deste modo, a centralidade não diz respeito aos fatos ou conceitos, mas à singularidade e à dança que está encarnada em cada uma dessas jovens mulheres. Também se apoia no pensamento de Prigogine (2009) sobre a irreversibilidade do tempo e, ao serem mobilizadas, tocadas por novos conhecimentos, são modificadas e o resultado dessa transformação é irreversível: é uma dança que vem ressignificada, atravessada pela visão de mundo e de ser humano que vem sendo construída neste processo de formação.

Dilata-se a concepção de dança, as possibilidades de tempo-espacó, de modo a identificar e valorizar as experiências artísticas educativas das jovens educadoras e educandas, afirmando-se. Essa dilatação do presente, do cotidiano, faz reduzir o que Boaventura (2002) chama de desperdício das experiências. Esse desperdício não nos permite alargar o olhar para a percepção das muitas experiências e alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global, que vêm sendo produzidas em

contextos periféricos urbanos e rurais, através dos movimentos sociais e por diversas formas de organizações sociais e culturais, na luta contra a exclusão e contra as discriminações em diferentes instâncias sociais e em diferentes países.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionáctica.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

É este olhar/pensar o corpo/a dança que me move nesta escrita. Assumo então um estado de aprendência¹⁰ na construção desse conhecimento, que é vida. Inspirada na poesia de Manoel de Barros lanço meu olhar nas experiências artísticas educativas das jovens mulheres da pesquisa, buscando fazer relevo às suas vozes e práticas. É um olhar cuidadoso, feito “apanhador de desperdício”, que descobre que o quintal é maior que o mundo.

¹⁰ Este é um termo importante para a pesquisa, que será retomado mais adiante. Trata-se de um conceito utilizado por Hugo Assmann (1998) para designar a aprendizagem como fluxo contínuo.

O mestrado é mais um passo nesta trajetória formativa, no qual almejo desenvolver os seguintes questionamentos iniciais: o trânsito entre o aprender e o ensinar corrobora a construção de processos de cidadania? Como as experiências de educadora e educanda levam a posicionamentos políticos e de formação? Em que medida a condição de ser mulher favorece os processos formativos por elas organizados? Como elas aprendem a aprender? Por que ser educadora de dança? De que forma essas transformações afetam os contextos socioculturais comunitários e os contextos educacionais onde estão inseridas? Que conhecimentos estão sendo produzidos no entre-lugar, sobre corpo, sociedade, política, dança? Que danças têm sido produzidas por estas mulheres?

Desde o início da pesquisa, busquei encontrar uma metodologia e procedimentos metodológicos que estivessem coerentes com princípios de vida e com a trajetória construída até então, que convergissem para uma visão emancipatória de ser humano e de mundo. Assim, pressupostos importantes precisavam ser considerados nesta etapa: uma escuta sensível, a partilha do conhecimento, a construção coletiva de saberes, intercriticidade¹¹, dialogicidade¹², aprendência.

Provocada pelo questionamento de como escrever com dança (LEPECKI, 2004 apud FERNANDES, 2013), que aponta para as muitas possibilidades de ser e estar no mundo com dança, me perguntava: qual o meu lugar na dança? Por que fazer um mestrado em dança, ou melhor, aonde este mestrado irá me levar? Estava com a sensação de que faltava algo neste processo. A pesquisa implicada era uma convocação. Fui, então, cedendo a um desejo latente de implicar o meu próprio corpo. Um corpo que esteve à margem da dança ao mesmo tempo em que se encontrava mergulhado em seus contextos. Sua presença era uma constante, mas nunca foi encarnada, incorporada no meu corpo como processo de aprendizagem.

Em alguns momentos, percebi que estava me boicotando, questionando meu lugar de fala no Programa de Dança a partir de uma concepção muito conservadora de dança, que não é a dança que defendo na própria pesquisa. Revendo isso, passo a entender o porquê de estar no Programa, e percebo como que a dança vem me atravessando ao longo destes anos, como observadora participante em papéis como

¹¹ Termo utilizado por Macedo (2010), para evidenciar a desconstrução de epistemologias normativas e a ideia de imparcialidade nas ciências. “Na construção de um saber indexado às pautas sociais concretas está na sua potencialidade formativa” (2010, p. 10).

¹² Termo fundante do pensamento de Paulo Freire, essencial à educação como prática da liberdade.

educadora e supervisora pedagógica. É no casamento com a educação e as ciências sociais que passo a me reconhecer neste lugar. A minha contribuição para a dança vem da interface com estas duas outras áreas do conhecimento.

Assim, passo a assumir a ideia de corporeidade da pesquisadora. Encarno esta dança que está em mim na minha integralidade. A aprendizagem pelos sentidos, na pele, nas entradas. Meu corpo que dança, aprendiz na vida. O corpo, a pesquisa, a dança, o tempo todo em movimento. Transformação, re-organização...

Se é verdade, como afirma Pierre Bourdieu, que nós ‘aprendemos pelo corpo’, e que ‘a ordem social inscreve-se no corpo por meio desse confronto permanente, mais ou menos dramático, mas que sempre abre um grande espaço para a afetividade’, então impõe-se que o sociólogo submeta-se ao fogo da ação *in situ*, que ele coloque, em toda a medida do possível, seu próprio organismo, sua sensibilidade e sua inteligência encarnadas no cerne do feixe das forças materiais e simbólicas que ele busca dissecar, que ele se arvore a adquirir as apetências e as competências que tornam o agente diligente no universo considerado, para melhor penetrar até o âmago dessa ‘relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo, de ser possuído por ele, na qual nem o agente nem o objeto estão postos como tal’, e que, no entanto, os define, aos dois, como tais, e ata-os com mil laços de cumplicidade, mais fortes ainda porque são invisíveis. Isso quer dizer que os boxeadores têm, aqui, muito a nos ensinar sobre o boxe, é claro, mas também e principalmente sobre nós mesmos. (WACQUANT, 2002, p. 12)

Identifico, portanto, uma abordagem metodológica das ciências sociais, a etnografia. Localizo a experiência de uma “Participação Observante”, conforme abordagem etnográfica proposta por Loic Wacquant (2002), na vivência do Tirocínio Docente no âmbito do Curso de Licenciatura em Dança noturno, da Escola de Dança da UFBA, no componente curricular DANA73 - Dança como Tecnologia Educacional¹³, e sua continuidade no semestre seguinte de forma voluntária no componente DANA74 - Prática de Dança na Educação¹⁴. Tratam-se de componentes curriculares obrigatórios do eixo pedagógico, situados, respectivamente, no sexto e sétimo semestre do curso, sendo este último o correspondente ao estágio orientado em espaços não formais de educação.

¹³ Durante esta experiência no semestre 2017.2, estive regularmente matriculada na Atividade Complementar DANA 38 - Tirocínio Docente, no PPGDança, ao qual vou me referir como Tirocínio I.

¹⁴ Nesta ocasião, no semestre 2018.1, estive atuando como monitora voluntária no componente, a o que vou me referir como Tirocínio 2.

Outro contexto de formação em dança relevante para a pesquisa é o Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), onde encontrei outras mulheres também no trânsito entre o aprender e o ensinar. Embora não seja um curso de formação para docentes, o itinerário formativo que caracteriza a habilitação de artista da Dança pressupõe o desenvolvimento de habilidades e competências para o compartilhamento de saberes como “multiplicador” de Dança, o que abarca a mediação em espaços não formais de educação, produção em dança e o fazer artístico. É a partir destas experiências que identifico as interlocutoras, educadoras e educandas de dança, que participam da pesquisa, cinco delas da UFBA, e uma da FUNCEB.

A minha participação nestes grupos durante dois semestres permitiu a construção das análises a partir do vivido, como Wacquant acentua, “de um vivido sociologicamente construído” (2002, p. 16).

Neste sentido, as impressões, descrições e situações vivenciadas na relação corpo a corpo com as jovens mulheres orientam a escrita desta pesquisa através de uma abordagem *in situ*, no meio sociocultural de aprendizagem em dança, considerando o trânsito entre o aprender e o ensinar. Com o intuito de compreender como estas jovens têm se transformado no exercício permanente do aprender e como estas transformações afetam o modo como veem o mundo, a sociedade, o corpo, a dança. Ou, ainda, como o conhecimento tem atravessado estas jovens mulheres e como elas têm se transformado e contribuído para a transformação de outros ambientes educativos, comunitários dos quais fazem parte.

Numa tentativa de ampliar minha implicação no processo de investigação – compreendendo que o *eu* se constitui na perspectiva do *outro*, e o *outro* na perspectiva do *eu* –, aproximo-me também da autoetnografia¹⁵, a partir do diálogo com metodologias da dança e da educação e, em especial, das contribuições de Sylvie Fortin (2009) e Mônica Dantas (2016). Segundo Fortin,

A auto-ethnografia (próxima da autobiografia, dos relatórios sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si. (FORTIN, 2009, p. 83)

¹⁵ O termo é utilizado com e sem hífen a depender da referência bibliográfica.

Deste modo, lanço-me no próprio fazer da dança, transitando para o lugar de educanda, dispondo-me a vivenciar as propostas artísticas educativas de duas das jovens mulheres que acompanhei ao longo da pesquisa. Encarno a dança, desafiando o meu corpo, o meu aprender¹⁶.

A autoetnografia vem se consolidando como uma escrita de si, que permite o ir e vir entre as experiências pessoais e as dimensões culturais, buscando reconhecer, questionar e interpretar as próprias estruturas e políticas do eu. (DANTAS, 2016, p. 173)

A abordagem autoetnográfica possibilitou o aprofundamento do diálogo entre as histórias das jovens mulheres participantes da pesquisa e a minha própria biografia. Rememorando minha história de vida pessoal e profissional, o que se manifestou na escrita em primeira pessoa desta dissertação, trago algumas narrativas das experiências vividas por mim e pelas minhas interlocutoras. A autoetnografia permitiu, ainda, estarmos, elas e eu, em um processo contínuo de aprendizagem. Em educação, as narrativas (auto)biográficas¹⁷ têm sido bastante utilizada como práticas de formação para a docência (FERREIRA, 2015). Na perspectiva do sociólogo Boaventura de Souza Santos, “todo o conhecimento é autoconhecimento” (2005, p. 80).

Alguns procedimentos metodológicos ampliaram as possibilidades analíticas e contribuíram na produção de narrativas. O diário de campo gerou um registro minucioso das experiências vividas, que subsidiou a análise das informações, a partir de dados com um caráter mais subjetivo, revelando nuances da pesquisa no seu implicamento com a pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas permitiram a emissão de narrativas singulares para a pesquisa. A partir de um roteiro aberto e flexível, num formato dialógico, que permitiu que as interlocutoras se posicionassem diante de questões sobre a vida, suas

¹⁶ O desafio de me lançar corporalmente na dança me coloca diante das minhas limitações. A sobrecarga de atividades físicas me impedi de dar continuidade às aulas de dança, o que não trouxe prejudicou a continuidade da pesquisa e a coleta de dados. A interrupção no processo gerou um dado a mais para análise e a busca de outras formas de manter a conexão através de outras formas de acompanhamento da experiência, utilizando por exemplo o dispositivo das redes sociais.

¹⁷ Em estudos no campo da educação a palavra “auto” tem aparecido entre parêntese, que indica a relação com o outro.

experiências formativas, seus trabalhos artísticos educativos, suas produções artísticas, respeitando as suas linguagens pessoais, seus sotaques. A imprevisibilidade esteve presente o tempo todo, possibilitando acolher o inesperado.

Também tive acesso a um vasto material elaborado pelas estudantes e pela equipe de professoras dos componentes curriculares já citados, durante o Tirocínio Docente. São registros visuais e fotográficos dos trabalhos realizados, seminários, portfólios. Diante deste rico material, identifiquei outras possibilidades de diálogos com a pesquisa e a oportunidade de gerar uma leitura visual, privilegiando uma percepção sensorial, poética das experiências da pesquisa¹⁸.

Portanto, a coleta de dados e a sua análise foi acontecendo num movimento permanente desde o início da pesquisa. Em alguns momentos, intensificaram-se as leituras e estudos interpretativos, assim como o cruzamento de informações, recorrendo sempre às perguntas da pesquisa, de modo a redirecionar o caminho, quando necessário, ou o retorno ao campo para um maior detalhamento ou aprofundamento. Um exercício intercrítico (MACEDO, 2010) de produção do conhecimento, a partir da conexão e da articulação dos referenciais teóricos e os saberes empíricos.

A noção de corpo tem importância fundamental neste estudo, aqui compreendido na perspectiva do conceito de corpomídia de Helena Katz e Christine Greiner (2005), segundo o qual o corpo se transforma de maneira dinâmica em uma relação de co-dependência com o ambiente, a partir do contato com novas informações. Nesta perspectiva, o corpo não é, está sendo, o que agrega a noção de transitividade, algo que vai se modificando e que se apresenta no presente como o resultado das trocas que foram processadas ao longo de sua vida. Esta noção se opõe à ideia de corpo como recipiente, em que as informações são acumuladas, processadas e depois devolvidas ao mundo.

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda a informação que chega, entra em negociação com as que

¹⁸ Também emerge a possibilidade de provocá-las para a produção de outras imagens que as façam interagir ainda mais com a pesquisa e com a análise dos dados. A elaboração de um autorretrato em que elas se apresentam, o registro fotográfico do itinerário analítico dessa dissertação: sujeitos, contextos e conhecimentos, que apresentarei a seguir nesta introdução. Neste sentido, preferi que as imagens fossem geradas pelas próprias jovens mulheres, reafirmando seus lugares de protagonistas e de donas de suas vozes e imagens.

já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpo mídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpo mídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (GREINER, KATZ, 2005, p. 131)

A pesquisa agrega também a ideia de corpo/sujeito/cidadão de Beth Rangel, que consiste num pensamento que comprehende o ser humano de forma integral (bio-psico-sócio-cultural), com vistas a “criar vias e desenvolvimento de novos horizontes emancipatórios,” para lidar com a “complexidade do mundo/do ambiente/dos contextos” (BRANDÃO, 2014, p.140). Significa pensar na participação social e política desses corpos/sujeitos/cidadãos, enquanto articuladoras de ações de formação em dança na perspectiva da transformação social, sobretudo porque acreditam na potencialidade da dança de fazer pensar e repensar o mundo à sua volta.

A atenção e a necessidade de formação integral desses cidadãos, onde se contemplam experiências estéticas, com vista a processos de desenvolvimento de capacidades sensório-motoras, contribuem para que esses corpos sujeitos sejam propulsores de mudanças nos seus ambientes, a partir de um sistema de circulação e disseminação da arte e da cultura. (BRANDÃO, 2014, p.144)

Portanto, a noção de corpo assumida na pesquisa se “dilata na contemporaneidade” (RENGEL, 1997, p. 10), abrindo espaços para os novos formatos e pensamentos distantes da ideia de corpo dócil, subjugado, embora reconheça movimentos e comportamentos coercitivos, que agem na atividade cognitiva do corpo como um todo.

Outro marco teórico importante nesta trajetória diz respeito aos movimentos culturais da juventude, nos quais se inserem as jovens educadoras e educandas de arte/dança – seja em contextos comunitários e/ou de coletivos artísticos. A participação da juventude em contextos artísticos pedagógicos informais vem lastreada pelos movimentos sociais e comunitários de valorização da cultura local, da descoberta das potencialidades e do exercício de cidadania e de afirmação de grupo minoritários.

Por volta do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, no âmbito do processo de redemocratização do país após aprovação da Assembleia Constituinte, observa-se certo refluxo dos movimentos sociais, passando a predominar a participação via conselhos, fóruns, plenárias e caracterizando-se por uma atuação através de redes. Momento em que surgem também muitas ONGs, as quais assumem um caráter propositivo, desenvolvendo projetos pontuais e programas em áreas em que o Estado não tinha uma forte atuação –ou simplesmente não atuava.

Neste período são identificados movimentos de participação social e cultural, que buscam legitimar seus direitos comunitários e conquistar espaços públicos. Neste contexto, surgem os atores sociais jovens, muitos deles integrantes de ONGs, mas também pertencentes às comunidades periféricas dos grandes centros urbanos que, organizados em seus projetos culturais, lutam por ampliar a representatividade política através das expressões artísticas e culturais. Como sinaliza Porto (2006):

A efervescência do diferente começa a nascer na favela, nos subúrbios, onde grupos de jovens se organizam para fazer música, dança, grafitar, produzir fanzines, organizar ações solidárias. Através da apropriação de linguagens artístico-cultural – sem compromisso com a profissionalização ou até com a qualidade do que é produzido – em torno da dimensão cultural que estes grupos se organizam, se articulam, expressam as suas questões cotidianas, suas condições de vida, suas inquietações com o país. (PORTO, 2006, p. 62)

Nesse contexto, jovens educadores de arte se destacam: organizados em grupos culturais e comunitários, dançam, cantam e manifestam através da arte suas visões de mundo, reivindicam seus espaços e se afirmam enquanto coletivo. É a denominada cultura de periferia, que se expressa atualmente nas diversas linguagens artísticas e de forma interdisciplinar, que passa a ocupar um espaço significativo no cenário nacional que nunca antes lhes foi dado, seja através da mídia ou do mercado cultural (FREITAS, 2003).

Os avanços sociais do início do Século XXI no Brasil, sobretudo com os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), transformaram de forma significativa este cenário, o que impactou nos movimentos sociais de juventude. Neste sentido, a pesquisa discute formas de organização e participação social de mulheres que se debruçam sobre questões

relacionadas ao corpo, dança e educação. São movimentos de uma juventude que mobiliza processos de ensino-aprendizagem, em contextos formais e não formais de educação.

Neste sentido, as noções de inacabamento do conhecimento de Paulo Freire (FREIRE, 1996; SOUZA, 2005; BRANDÃO, 2014) e de aprendência de Hugo Assmann (1998) são fundamentais. Outra premissa importante para compreender os trânsitos entre ensinar e aprender dessas jovens mulheres é a indissociabilidade entre teoria e prática: “a teoria se faz em prática, e a prática formata a teoria, pois elas estão, juntas, agindo no corpo dos textos” (RENGEL, 2007, p. 4).

Os processos de ensino-aprendizagem protagonizados pelas jovens mulheres são desenvolvidos em diversos contextos: na garagem da casa, na residência universitária, na praia, na rua, em espaços alternativos, no salão de festa do condomínio, assim como em associação de moradores, na escola pública do bairro, entre tantos outros ambientes. Perpassam o entendimento de que estes contextos se constroem numa perspectiva comunitária, a partir de elos que se formam por meio do aprender.

A comunidade é aqui compreendida de forma ampla, que ultrapassa a dimensão geográfica/territorial ou a perspectiva homogênea de construção identitária. Ela assume um caráter de heterogeneidade, de junção das diferentes identidades, o que provoca uma constante negociação cultural (CRUZ, 2017), que o exercício do aprender dança favorece. Como uma “comunidade de sentidos” (BRANDÃO, 2014), o que nos une é um fazer artístico educativo emancipatório e horizontes de cidadania para uma sociedade mais humana e justa. Mas, também, o ser mulher, convocadas e mobilizadas. Potências revolucionárias e transformadoras.

A escrita dos capítulos seguintes desta dissertação segue uma trajetória que sublinha os sujeitos, contextos e conhecimentos que se constituem nas experiências artísticas educativas emancipatórias abordadas na pesquisa¹⁹.

Desta forma, o capítulo 2 está centrado nas jovens mulheres participantes da pesquisa. Aborda a noção de sujeito em Edgar Morin (2001) e evidencia a

¹⁹ Em acordo com princípios que orientam o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, estes eixos são entendidos como estruturantes para o planejamento, que tem como base a análise de realidade, em que a identificação dos perfis de sujeitos e contextos são definidores dos conhecimentos a serem trabalhados (VASCONCELOS, 2009).

multiplicidade de perfis entre elas. Proporciona um diálogo com referenciais teóricos de gênero, assumindo como palavra de ordem o questionamento da feminista negra norte-americana Sojourner Truth - “não sou eu uma mulher?” (DAVIS, 2016), articulado ao aporte teórico de Marcia Tiburi (2018). Demarcando o recorte de juventude, apresento uma abordagem sobre as idades da vida/geração como construções sociais. A noção de interseccionalidade (DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2018), conceito originário do movimento negro feminista, vem alinhavar esta construção.

Não existe hierarquia de opressões, já aprendemos. Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades. Uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões. (AKOTIRENE, 2018, p. 41)

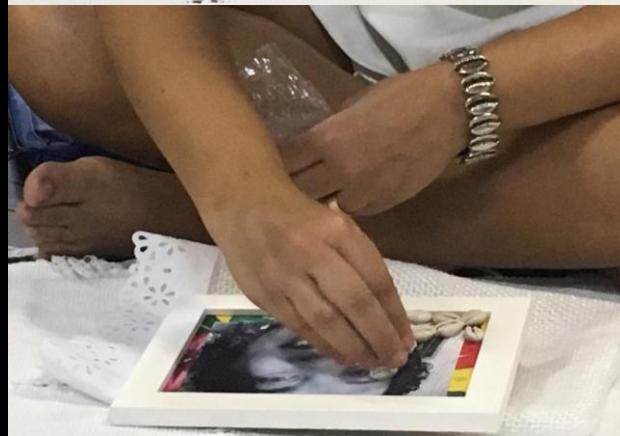
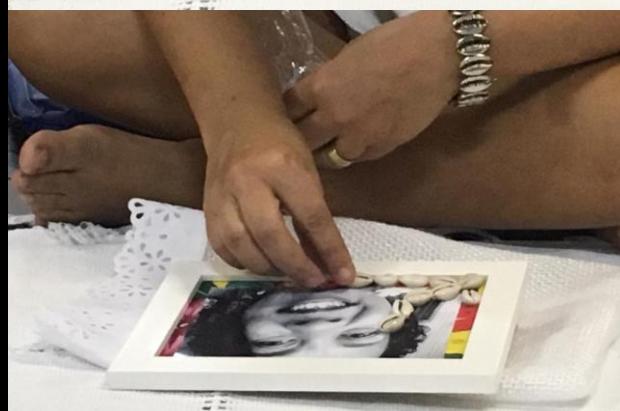
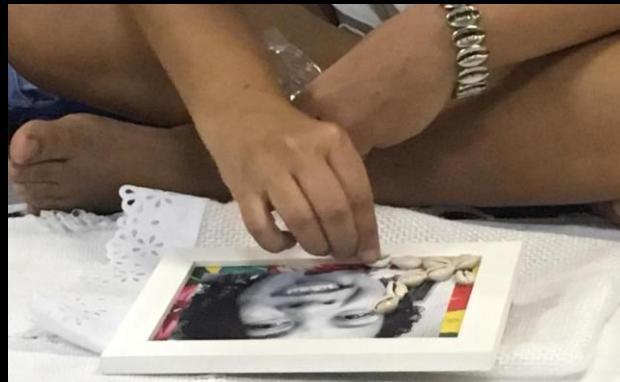
O capítulo 3 apresenta um levantamento dos contextos educacionais onde as jovens participantes da pesquisa transitam entre aprender e ensinar dança, a partir da noção de organizações aprendentes de Hugo Assmann (2007). A ênfase recai sobre os dois espaços de educação formal de maior relevância em termos de formação na cidade de Salvador, a Escola de Dança da UFBA e a Escola de Dança da FUNCEB, e os múltiplos ambientes de educação não formal por onde circulam e nos quais atuam como educadoras e educandas.

Nesta reflexão defendo, ainda, que o desejo eminente nestas jovens mulheres de se tornarem educadoras de dança, pautadas em referenciais contemporâneos e em processo de educação emancipatória, emerge da influência histórico-social de participação popular, através dos diversos movimentos sociais, sobretudo de educação popular, a partir da década de 1960, e de outros movimentos como o de juventude, negro e de mulheres negras, e de cultura. Com destaque especial para a atualidade do pensamento emancipatório de Paulo Freire que vem influenciando muitos dos movimentos atuais, como o movimento negro feminista e a noção de decolonialidade.

Considero, ainda, o pensamento do Fórum Social Mundial, respaldado por autores como Boaventura de Souza Santos (2005) e Della Porta (2007) sobre a emergência de se juntar os movimentos contra o neoliberalismo e a globalização em curso pelo mundo, sobretudo no atual momento histórico do país, de retrocessos nas políticas públicas e direitos sociais conquistados e de ameaça à própria democracia. Uma convocação para a retomada da ideia de “movimento dos movimentos” (DELLA PORTA, 2007).

O capítulo 4 aborda a produção de conhecimento gerado a partir das experiências artísticas educativas desenvolvidas pelas jovens mulheres. O que se produz no entre-lugar, no trânsito entre o aprender e o ensinar dança? Trata, portanto, da centralidade do corpo nas transformações provocadas pelos conhecimentos que perpassam a formação em dança e na vida. Tem ênfase nos modos de ser e de estar no mundo, na noção de empoderamento como referencial constitutivo dessas mulheres. Apresenta, ainda, uma possibilidade de dançar a experiência, num diálogo com o pensamento de Jorge Larrosa (2016), retomando por fim as noções de corpo, dança e cognição como temas geradores de todo o processo de transformação e emancipação. Assim, o conhecimento é entendido na sua incompletude, inacabamento, aprendizagem e contínuo (DELORS, 2012; SANTOS, 2005), na perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007).

As considerações finais são, portanto, uma abertura de caminhos: uma inflexão provisória nos trânsitos constantes, múltiplos e complexos que constituem a pesquisa - e a própria vida.





2 QUEM SOMOS NÓS?

Neste capítulo, apresento a voz das mulheres com as quais trabalhei nesta pesquisa. A primeira reflexão que gostaria de trazer refere-se à tentativa de imprimir uma escrita inclusiva, com um marcador que evidenciasse a questão de gênero, sobretudo considerando que ao longo da pesquisa as abordagens feministas foram ganhando força em meu discurso²⁰. Com isso, passei a problematizar o uso do termo “sujeito da pesquisa”²¹, expressão que tenho evitado ao longo do texto, substituindo-a por “as participantes”, “as interlocutoras da pesquisa”. Esta não é uma tarefa fácil, mas venho me debruçando sobre ela, na tentativa de produzir uma escrita cuidadosa, respeitosa e acessível.

Entretanto, desde o início da pesquisa assumi o conceito de corpo-sujeito-cidadão, de Brandão (2014), devido à sua relevância na investigação. Conforme mencionado no capítulo anterior, ele diz respeito à abordagem de corpo presente nesta análise, assim como o reconhecimento dessas jovens mulheres como protagonistas de suas vidas, na perspectiva da atuação política, crítica e cidadã na sociedade.

O corpo/sujeito/cidadão (BRANDÃO, 2014) encontra inspiração nos estudos de Edgar Morin (2003). Uma compreensão de sujeito que é psico-bio-sócio-cultural²², entendido na sua integralidade e complexidade, que em contato com o meio ambiente exerce sua autonomia/co-dependência, e que aciona todo o tempo processos de auto-organização. Falar do Eu é também falar do Outro. “É porque o sujeito traz em si

²⁰ Tive muitas dúvidas sobre este assunto. Pensei no uso alternativo do x ou @ como marcador de gênero, no entanto, impossibilitaria o acesso a leitores de tela (pessoas com deficiência visual). Outra opção seria o uso da letra e, a exemplo da expressão todas, todos e todes adotada pela escritora Marcia Tiburi, mas esta opção foi descartada por tornar o texto muito repetitivo.

²¹ Considerei a possibilidade de assumir todo texto no feminino, inclusive no uso da palavra *sujeita*, assumindo sua grafia em itálico. No entanto, a expressão se tornaria ambivalente, uma vez que no dicionário designa alguém não determinado, “fulana”, ou ainda à condição de sujeição.

²² Morin (2003) refere-se ao pensamento do neurocientista norte-americano Paul Maclean, que concebe o cérebro como “Triúnico”, numa perspectiva evolucionista. Segundo o autor, o cérebro humano está dividido em três partes: a primeira corresponde ao cérebro reptiliano ou paleoncéfalo, responsável pelos nossos impulsos, agressividade, pelas necessidades básicas, como respirar. A segunda, o sistema límbico ou cérebro mamífero, é responsável pela afetividade, as emoções e os sentimentos. E a terceira parte, o neocôrtex, que responde pela nossa racionalidade. Segundo Morin, “O interessante é que não há hierarquia estável entre as três: não é a razão que comanda os sentimentos e controla os impulsos. Podemos ter uma permuta de hierarquias e talvez nossa agressividade utilize nossas capacidades racionais para atingir seus fins. Há uma extraordinária instabilidade, uma hierarquia permutativa entre as três instâncias” (MORIN, 2003, p.123).

mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem" (MORIN, 1999, p. 123 *apud* BRANDÃO, 2014, p. 31).

O que significa dizer que estamos em processos contínuos de transformação, vivenciando tensões e consonâncias, no sentido de uma incompletude. As participantes da pesquisa são compreendidas na sua potencialidade, como autoras e atrizes de suas próprias histórias. É na interação com outras pessoas, no caráter intersubjetivo dessas relações que são tecidos os modos de vida da sociedade, que produz a cultura, ao tempo em que a sociedade e a cultura, através das normas, de seus símbolos também produzem a pessoa/sujeito.

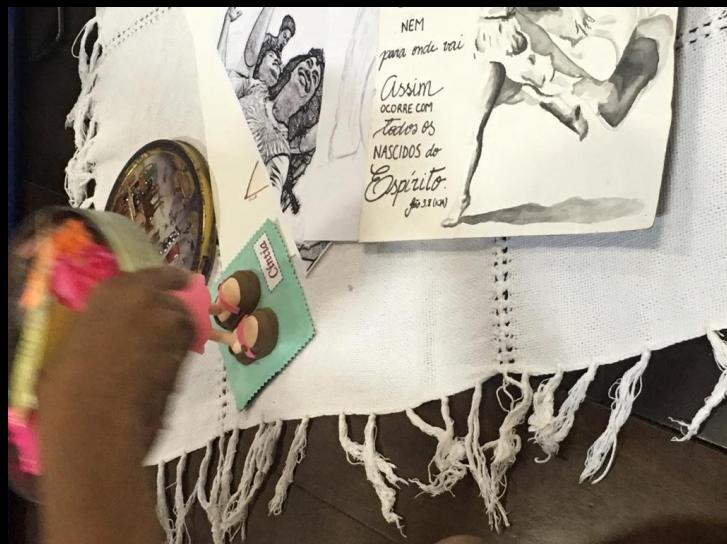
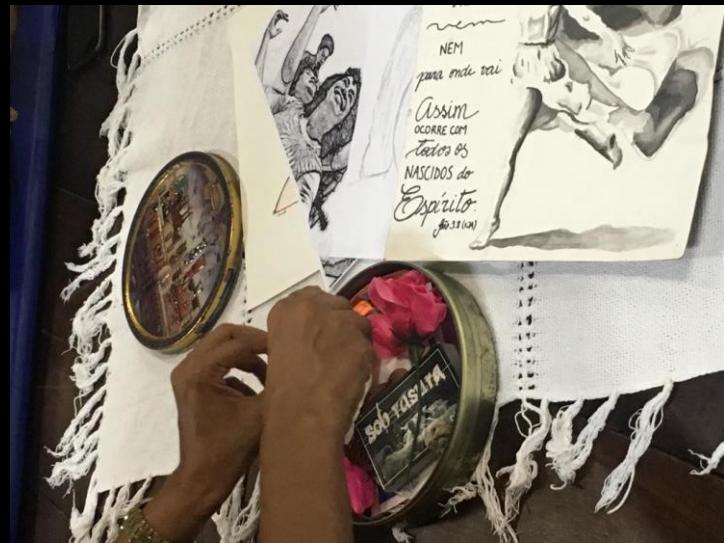
Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão. O próprio sociólogo não é uma mente apenas objetiva; ele faz parte do tecido intersubjetivo. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os "nós" e os "Eu". (MORIN, 2003, p. 127)

A experiência de Tirocínio Docente foi deflagradora deste entendimento. A partir da articulação e da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares DANA 73 (Dança como Tecnologia Educacional), no qual fui tirocinante, e DANA22 (Laboratório de Corpo 2) e DANA 17 (Laboratório de Criação Coreográfica 2), cursados pelos estudantes no mesmo semestre, foi possível perceber a compreensão da integralidade incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, facilmente perceptível nas escolhas das/os estudantes.

Retomando assim, a articulação dos três componentes proporcionou o diálogo entre os processos artísticos e os processos pedagógicos. Os interesses e campo temático de composição artística foram potencializados como subsídios para os planejamentos, e por sua vez a análise da realidade alimentou o encontro com o sujeito educando intérprete criador. Não há com desarticular vida, processo criativo, processo pedagógico. É o corpo-sujeito-cidadão que se manifesta e se afirma (Brandão, 2014). (BRANDÃO; ORNELAS, 2018)

Foi nesta perspectiva política que identifiquei um grupo de seis²³ jovens mulheres que se encontram no trânsito entre aprender e ensinar. Estudantes de dança no Curso de Licenciatura da UFBA – noturno e no Curso Profissional Técnico de Nível Médio da FUNCEB. Todas educadoras de dança em contextos não formais. São negras, brancas, candomblecistas, evangélicas, espiritualistas, de classes populares e não tão populares, de idades variadas entre 25 e 39 anos, brasileiras. São elas: Aline Brito, Aline Carvalho, Camila Saraiva, Cíntia Almeida, Jaiara Paim e Natalia Carvalho - com as quais inicio este diálogo.

²³ A sétima jovem mulher seria Natali Ávila, que engravidou no processo e retornou para a Argentina, seu país de origem, o que inviabilizou sua participação na pesquisa. É importante destacar que outras interlocutoras surgiram no processo a partir de encontros originários nos componentes DANA 73 (Dança como Tecnologia Educacional) e DANA 74 (Prática da Dança na Educação I) e na caminhada de trabalho no período em que estive na FUNCEB. Contudo, restringi o número de interlocutoras para que pudesse aprofundar a pesquisa.



Eu sou Cíntia, sempre gostei de dança, recentemente a gente teve uma conversa em família, e minha mãe lembrou: 'ela dançava por tudo'. Quando eu estava com 16, 17 anos, ficou complicado eu dançar, porque a dança era vista dessa forma sensualizada, esse corpo que dança, a menina ou mulher que dança está querendo se amostrar, isso me deixava muito triste, porque eu gostava de dança e a dança estava em mim. E o que aconteceu comigo? Eu fui para uma escola em que estuda dança. Eu estudei em uma escola pública durante toda minha vida, praticamente, e cursava dança, que é a Escola Parque na Caixa D'água. Então em um turno eu estudava a educação normal, direitinho, curricular, e durante o outro turno, todas as disciplinas que eu pegava eram de dança; dança afro, jazz inclusive, até dança do ventre. Até em educação física eu quis fazer ginástica rítmica. E eu ficava nesse lugar, como eu gosto muito de dança, mas eu estou dentro da igreja, com minha família, como eu posso fazer isso? Eu fui quebrando essa barreira, fui levando essa dança para dentro da igreja, nós somos da igreja há 27 anos. Quando eu entrei na igreja era muito nova, tinha 8 anos quando minha família começou a frequentar. E eu fui levando, eu gosto da dança, e a dança não é assim como vocês pensam, como muitos pensam, eu fui levando, botando aqui um pouquinho... (ENTREVISTA... 2018d)

Cíntia tem 39 anos, é de Feira de Santana, interior da Bahia, casada e mãe de uma filha de 12 anos. Seu pai é o Pastor da Igreja Casa de Davi, localizada no bairro de Águas Claras. Mas, apesar do apoio familiar, o enfrentamento ao preconceito com a dança dentro da igreja faz parte de sua trajetória. Conforme relata, sua iniciação na dança, sua primeira experiência como educanda de dança foi na Escola Parque²⁴ na Caixa D'Água, uma escola de tempo integral da rede estadual de educação, pensada e implantada pelo educador Anísio Teixeira, em 1950. Desde então, a Escola Parque formou muitos artistas e influenciou gerações que passaram por ela, sendo recorrentemente referenciada por seus estudantes egressos. Depois de concluir a educação básica, Cíntia continuou a fazer dança em academias e só aos 35 anos de idade ingressou na UFBA, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁵.

²⁴ O projeto revolucionário do educador Anísio Teixeira que oportunizou milhares de jovens dos bairros da Liberdade, Caixa D'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo em Salvador a vivenciarem um currículo de educação integral e profissional, voltado para populações de baixa renda, que incluía as artes, estudos de línguas, entre outras atividades. Sua proposta revolucionária de educação ganhou projeção nacional, mas com a ditadura militar, em 1964, os direitos civis de Anísio Teixeira foram cassados e a Escola Parque sofreu retaliações, não tendo continuidade nas gestões que se seguiram. Por volta dos anos 2000, a Escola foi reformada e reestruturada, e ainda hoje mantém educação voltada para inclusão social, em formato de educação integral.

²⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no final da educação básica. Desde então, vem sendo reformulado e hoje é uma importante política pública de ingresso de estudantes de camadas populares nas universidades públicas e privadas, e de permanência, por meio de programas de bolsas e financiamento estudantil para universitários.

A dança sempre esteve presente na vida Cíntia. No entanto, nem sempre foi percebida como uma possibilidade de carreira profissional, por isso que só mais tarde, com um emprego que lhe garantia inserção profissional e estabilidade financeira, é que ela optou por ingressar na universidade em um curso de Licenciatura em Dança.

Sua fala me chama a atenção para a dificuldade de compreensão da dança como área de conhecimento, sobretudo para aqueles que não estão inseridos no contexto da arte/dança. A dança ainda é percebida predominantemente como entretenimento e a partir de abordagens/estilos fechados, como as “caixinhas” do balé clássico, Jazz, dança moderna etc.

Eu me lembro que todo mundo perguntava, as pessoas perguntavam assim - por que dança? Você vai entrar em dança, mas depois você vai mudar né? - Não gente, é dança porque eu quero dança, porque eu amo dança. - Mas vai ser o quê quando você acabar de fazer dança na faculdade? Eu vou virar formador de pessoas que gostam dessa arte. Porque o pensamento ainda é de uma dança fechada. Ah, você vai ensinar, que tipo de dança? Eu vou ensinar a pessoa a amar a dança como a arte que ela é. (ENTREVISTA..., 2018d)

É na UFBA que Cíntia se encontra e começa a traçar seus caminhos profissionais na dança. Vai descobrindo novas possibilidades. O contato improvisação e o processo criativo vão marcando suas escolhas neste território. Uma dança que aproxima o outro, que permite espaços de manifestação das subjetividades. E, assim, Cíntia vai subvertendo as concepções de corpo e de dança em seu contexto religioso.

Dentro da UFBA, nossa, acho que para mim, os dois primeiros semestres foram maravilhosos, **o que eu aprendi com Dani é o que eu quero fazer.** Contato eu aprendi com Dani, essa parte de contato improvisação, parte de processo criativo, foi com Daniela Guimarães. Tanto que eu digo a ela assim eu escolhi isso porque eu aprendi com você. Então Dani foi essencial, principalmente nesse início porque eu entrei muito assustada na UFBA, uma mulher com 35 anos, que dançou há milhares de anos atrás, hoje dança num espaço, que para muitos é cópia, porque é dentro da igreja, copia cola, chega na universidade, na minha cabeça, quando eu cheguei lá, só tem gente profissional aqui, corpos de academia, de balé, pensei milhares de coisas, então eu vou chegar nesse lugar, eu vou me sentir totalmente fora desse contexto, e quando eu cheguei, eu me senti abraçada, porque a aula de Dani, de contato, é uma dança de aproximação, ela une você, é isso que me fez olhar pra esse lugar de contato de dança, porque é contato, contato com as pessoas, o tocar as pessoas, a

aproximação com as pessoas, então isso me fez querer trazer essa dança para esse lugar. (ENTREVISTA..., 2018d) (Grifo meu)

É neste movimento de descoberta e autodescoberta que ela se afirma e encontra seu lugar de pertencimento no mundo.

É nesse lugar de **mulher negra, evangélica, da periferia, que eu me vejo, como uma agente de transformação**, essa mulher aqui é uma agente de transformação, eu me vejo assim, é quando eu me sinto segura. (ENTREVISTA...2018d) (Grifo meu)

Emociono-me ao ver Cintia falar desse jeito, com uma força que demarca seu modo de ser e estar no mundo. Sua trajetória de desafio e enfrentamento de preconceitos por ser da igreja, por escolher a dança como profissão, por ser mulher, por suas escolhas políticas de intervenção no mundo, na sociedade, como agente de transformação, agenciadora de cidadania.

Assim, Cintia vai movendo seus espaços, criando brechas, quebrando preconceitos, levando sua dança a outras pessoas e contextos. Suas educandas são jovens mulheres da igreja, ou mais recentemente adolescentes da escola pública do bairro onde mora, em que desenvolveu o estágio curricular em espaço formal de educação, para tornar-se uma Licenciada em Dança.

Essa minha turma, mais longa, aos sábados, são mulheres, [...] todas elas jovem de 20 anos para cima, mais ou menos. Então são mulheres que dentro da igreja, não podia isso, não podia aquilo, e não podia aquilo outro, chegou nesse lugar de aula, a gente começou a aproximação, a comunicação, elas começaram a ver a dança de outra forma, isso pra mim foi super enriquecedor [...] E na sala de aula, como estagiária, são adolescentes, no início da adolescência, que estão cheio de coisas na cabeça, da comunidade, adolescentes que pensa um monte de coisa, mas que também querem saber o que que eu tô fazendo ali, sabe? Pró, o que você vai me ensinar? Isso eu acho muito lindo, e aí, essa semana até brinquei com eles: - “e você essa semana, o que que eu vou aprender com vocês?” Perguntei o que eles iriam me ensinar. (ENTREVISTA..., 2018d)

Daí a importância de seu trabalho de formação em dança que destacadamente vem alterando a percepção inicial e superficial sobre dança, sobre corpo, nos variados contextos onde atua, sobretudo na igreja. Assim como provoca nestes espaços a

reflexão sobre o educar, numa perspectiva emancipatória, em que as relações são constituídas de forma horizontal, possibilitando que as jovens mulheres e adolescentes com quem trabalha se enxerguem como produtores de conhecimento.



Meu nome é Jaiara. Eu sou aluna graduanda daqui de Dança, na UFBA. No momento, eu tranquei o semestre por conta de uma viagem que eu vou fazer, mas estou todos os dias na UFBA, praticamente, de terça a sexta, porque sou bolsista num dos componentes, que é Estudo do Corpo II, que, na verdade, eu já vinha trabalhando desde o semestre passado com a professora Clara Trigo, em Estudo do Corpo I, e a monitoria foi renovada. Então eu trabalho como monitora e estar nesse lugar de monitora, para mim, tá sendo uma transição muito grande na minha vida, porque até então, eu sempre fui educanda. Eu sempre tive no lugar de discente. Então estar nesse lugar de colaboradora, na verdade, é estar nesse lugar entre aluna da escola e também monitora. (ENTREVISTA..., 2018e)

Jaiara é monitora em Estudos do Corpo II, componente curricular do Curso de Dança, e participa do Programa Instabilidade Poética da Escola de Dança da UFBA, em que tem se dedicado ao estudo do *flymoon*, um equipamento utilizado em atividades de Pilates, desenvolvido pela Prof.^a Clara Trigo (UFBA). E vem se descobrindo como educadora de dança, fortemente influenciada neste trânsito entre o aprender e o ensinar.

Eu danço desde criança, desde pequena na igreja. Venho também desse segmento evangélico. Então, eu danço desde sempre na igreja e desde pequeninha. Eu lembro, quando eu tinha uns 4 anos de idade, na escolinha, eu vi uma porta assim meio entreaberta e aí eu olhei e eu nunca esqueço dessa imagem. Está muito forte em mim ainda. É muito forte ainda, porque é onde eu descobri, ou, sei lá, meus olhos brilharam quando eu vi a dança. Mas naquela época só existia o quê? Balé, né, praticamente essas danças mais tradicionais. E aí eu vi na escolinha, nessa porta entreaberta, uma aula de Dança e as meninas todas de rosinha com aquela sainha bonitinha e eu fiquei assim olhando, bestificada, meus olhos brilharem e eu fiquei ali algum tempo, que pareceu uma eternidade. Eu saí dali, eu saí correndo para minha mãe e falei: 'mãe eu quero dançar, quero dançar'. Só que, naquela época, ainda dentro da igreja, era muito difícil ter dança, era muito difícil. Ainda mais, que tinha 4 anos, foi 27 anos atrás. Então a dança ainda não era difundida assim na igreja e a minha igreja, em especial, era muito tradicional e aí minha mãe, também muito tradicionalista: 'não, dança não é coisa para você, não! Dança não é coisa pra gente..., NÃO... e tal'. Enfim, ela não deixou e aquilo ficou, mas aí eu fui crescendo, já na adolescência, começou a ter dança na igreja, mas aquela dança, assim, mais mímica, de movimentar o braço, olhar para o lado, amor era em forma de coração, céu era, assim, apontando para o céu. Então, era esse tipo de dança mais mímica que eu participava. Jamais imaginei entrar na Universidade, porque eu sempre tive uma educação muito rígida e meus pais sempre me cobraram muito estudo e que sempre sonharam para mim o futuro de direito, ou de Medicina, na área de saúde. Para que o nome deles fosse levado adiante, para que eles tivessem orgulho de mim. Inclusive minha primeira graduação não foi em Dança, foi em

Matemática, sou licenciada em Matemática, porque sempre amei Matemática também. Talvez, eu fizesse ainda, se eu tivesse que escolher novamente, talvez eu fizesse Matemática, não me arrependo. (ENTREVISTA..., 2018e)

Apesar da educação familiar e religiosa rígida de Jaiara e da influência e desejo de muitas famílias, ainda hoje, de que seus filhos sigam carreiras tidas como de prestígio social, como o direito, a medicina, as engenharias, ela não desistiu da dança.

[...] a dança sempre ficou em mim, sempre alguma coisa dentro de mim se movia, né? Nunca amorteci. Minha mãe sempre dizendo que não ia pagar aula de dança, que não podia ter aula de dança fora do contexto da igreja, né? Porque saiu da igreja, já é pecado, já tinha aquela coisa do pudor. Eu era Batista na época. E aí era muito tradicional ainda. Enfim, aí me contentei, como eu queria dançar, me contentei dançar só dentro da igreja, até que eu comecei a trabalhar. Sempre fui daquelas que gostava de coreografar na igreja, de fazer mil passos. Eu queria fazer piruetas, queria já fazer um mortal e tal. Aí as pessoas: ‘Jaiara, pelo amor de Deus!’, e sempre fui muito apaixonada até que eu fiz minha graduação, me contentei, fiz minha licenciatura em Matemática [...] (ENTREVISTA..., 2018e)

As palavras de Jaiara, e também de Cíntia, sobre a influência das instituições família e igreja sobre nossas vidas me faz refletir sobre ser mulher. O que se esperava das mulheres era um comportamento tipo “recatadas e do lar” e, por isso, muitas vezes chamadas de “rainhas do lar”, inclusive hoje, pensamento recorrente em alguns contextos, apesar de todos os avanços. Esse pensamento se origina na construção da família patriarcal e da sociedade capitalista, além da ideia de feminilidade construída como signo nesse universo predominantemente masculino. Segundo Davis (2016):

Uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina. De fato, parecia que quanto mais as tarefas domésticas das mulheres eram reduzidas, devido ao impacto da industrialização, mais intransigente se tornava a afirmação de que ‘o lugar da mulher é em casa’. [...] Quando a produção manufatureira se transferiu da casa para a fábrica, a ideologia da feminilidade começou a forjar a esposa e a mãe como modelos ideias. No papel de trabalhadoras, ao menos as mulheres gozavam de igualdade econômica, mas como esposas eram destinadas a se tornar apêndices de seus companheiros, serviscais de seus maridos. No papel de mães, eram definidas como

instrumentos passivos para reposição da vida humana. [...] (DAVIS, 2016, p. 45)

Assim como o capital moldou o comportamento das famílias, as igrejas, em sua maioria, reforçaram e respaldaram o pensamento dualista que separa corpo e mente e os padrões de normatividade de base sexista. Em nome da igreja se justiou a violenta imposição da cultura eurocêntrica aos povos das Américas e da África através da colonização e da escravidão. E conforme depoimentos das interlocutoras desta pesquisa, a igreja ainda influencia fortemente os corpos e comportamentos de seus integrantes.

Ainda assim, Cíntia e Jaiara optam por fazer e estudar dança no contexto social de igreja, em que o trabalho com o corpo, com dança são vistos de forma pejorativa, uma visão que é marcada sobretudo pela herança cristã que concebe o corpo com matéria, suscetível ao pecado, enquanto a mente está relacionada ao espírito, ao alcance da divindade. Em suas ações elas rompem a barreira imposta pelo pensamento religioso, borram os antagonismos, o “isso ou aquilo”, provocando confusão no que está estabelecido de forma normativa. Daí os questionamentos em relação as suas escolhas.

[...] A discussão do que está dentro ou fora, não diz respeito apenas ao corpo, mas ao dentro e o fora de uma nação, de uma língua, de uma religião, de uma cultura, de uma tradição. No momento em que reconheço a existência de uma fronteira, começa a sua desintegração, a permeabilidade e nasce a possibilidade de... (GREINER, 2005, p. 87)

Sou também fruto de uma educação conservadora, que deixa marcas e deformações, manifestas corporalmente na coluna vertebral curvada, nos ombros caídos, postura que denuncia introspecção, timidez, insegurança, medo. Mas que, num processo de auto-organização, em que o conhecimento é mola mestra, também vive muitas transformações, que se descobre, reconhece-se como MULHER, FORTE e EMPODERADA.

Então eu acho que eu não seria feliz se tivesse em nenhuma outra profissão. **Eu me realizo aqui. Eu sei que é difícil, os caminhos são**

bem desafiadores para um artista da Dança, para um educador da Dança, mas eu não me veria mais feliz se estivesse em outro lugar. Ainda não saí da graduação e ainda não trabalho na área, assim exclusivamente. Trabalho no cartório, inclusive, sentada lá quase 8 horas de relógio por dia, batendo na tecla de computador e com documentos, com expedientes, com papéis e que me sinto muito agoniada, insatisfeita. Mas, enfim, ainda preciso sobreviver, ainda não encontrei um lugar dentro da Dança para que eu largasse meu emprego, né? Mas pretendo, sim, muito em breve, não sei se depois de formada, depois que voltar de viagem, mas eu pretendo trabalhar com a arte. (ENTREVISTA..., 2018e) (Grifo meu)

As palavras de Jaiara me emocionam, é muito bonito ver sua perseverança, sua coragem, desafiando-se, desafiando o outro, a família, a igreja. Sem falar que ela me presenteia com seu corpo todo em movimento, durante a entrevista, que é uma verdadeira dança, e não podia ser diferente, a dança está impregnada no seu corpo.



Eu sou Camila, sou daqui de Salvador, nasci aqui. Por curtos períodos, morei fora do Brasil. Fiz Biologia antes. Entrei na faculdade bem novinha, com 17 anos. Fiz biologia primeiro aqui na UFBA, formei. Já fazia dança paralelamente, como hobby. Fazia várias danças, mas desde muito nova procurei a dança do ventre. Desde os 13 anos, começava, parava, até que com 15 entrei e não parei mais. Fiz direto, paralelamente à biologia, nunca deixei de fazer. Assim que eu formei, entrei no mestrado em ecologia, aqui mesmo na UFBA, com muita estatística, matemática, muito nessa linha de biomonitoramento. Muito ‘caxias’, com conceito 6. Foi uma experiência bem difícil. (ENTREVISTA...., 2018c)

Camila é uma dessas mulheres que tem o aprender como projeto de vida. Aos 28 anos de idade é Mestre em Ecologia pela UFBA, e acaba de se graduar em Licenciatura em Dança, ao mesmo tempo em que concluiu a especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, também na UFBA, o que só foi possível por conta de sua primeira formação superior, em Biologia. Seu encontro com a dança foi na infância, quando fez balé e, em seguida, na educação fundamental.

Na educação infantil eu tive teatro, aí tive balé e eu não gostava. Eu era criança e eu lembro disso. Chorava muito, tinha bastante dificuldade. Foi depois disso, eu fiquei muito tempo sem fazer balé. Fiz assim quando eu tinha uns quatro anos, cinco anos aí tinha aquela coisa de pé de bailarina, pé de palhaço e eu não tinha o pé de palhaço, e eu me sentia mal, aí eu acabei deixando. Depois no ensino fundamental tinha festa das Nações na escola e aí todo ano tinha um país, e a gente fazia aula e tinha uma professora que tinha formado em dança aqui que fazia as coreografias, e ela era maravilhosa, uma pessoa que até hoje tenho contato, inclusive contribuiu muito com a cultura²⁶. Ela era uma pessoa muito generosa, dava carona para gente, eu lembro muito assim, e isso me estimulou muito a querer trabalhar o corpo mesmo. Aí todo ano eu queria participar da Festa das Nações para dançar. (ENTREVISTA..., 2018c)

A Festa das Nações, atividade muito comum na educação básica, levou Camila para a Arábia Saudita. É o momento do encontro com a dança do ventre, quando se aproxima da adolescência, um momento da vida de inquietação e descobertas. A dança do ventre vem também na busca do encontro com sua feminilidade.

Aí quando fui sentindo, assim com uns 15 anos, eu sempre tive dois irmãos, eu tenho dois irmãos e minha família, minha mãe é uma

²⁶ Profª Liz de Castro, que dava aulas em sua própria casa.

mulher muito forte, uma mulher que não é muito nos padrões femininos, não gosta de ir ao salão, minha mãe não usa brinco, e aquilo começou a me incomodar um pouco, porque eu me sentia masculina, porque eu estava num contexto muito masculino. Era tudo muito democrático e justo, mas eu era criada com dois meninos, então tive aquela criação, por exemplo: se meus irmãos podiam ficar sem blusa, eu também podia ficar sem blusa. É legal isso, ótimo, mas eu sentia falta desse lado de ter alguém para conversar sobre maquiagem, sabe? E aí eu procurei dança do ventre mais para me conectar com mulheres, porque até pela criação de minha mãe, não é julgando-a, mas ela não teve muita oportunidade de se cuidar e se olhar como mulher, e ela está começando a ver isso hoje. (ENTREVISTA..., 2018c)

Assim como a mãe de Camila, muitas vezes tive que abdicar de mim mesma para cuidar de minhas meninas, minhas duas filhas, Isa e Inaiá. No início do meu casamento, meu companheiro trabalhava viajando, do mesmo modo que o pai de Camila, e tive que dar conta desta família com esse distanciamento físico²⁷ paterno, por quase uma década e meia, quando já estavam na adolescência e Isa se aproximava dos 15 anos. Não se trata de omissão paterna, mas, de uma carga de responsabilidade que as mulheres já assumem independente da presença, aproximação ou distanciamento dessa figura masculina-paterna na família. Tal carga vai desde o planejamento do dia a dia, que começa no acordar, no café-da-manhã, nas questões escolares, afetivas, no lazer em família, no trabalho... tudo se resume à família.

O trabalho pode até ser prazeroso, fruto da escolha pessoal, como ocorreu comigo, e por isso me sinto privilegiada, mas era uma jornada de 40h semanais e o salário era para pagar a escola, a alimentação, o condomínio, quase nunca dava para comprar aquele vestido que desejava, a bolsa, ou para a terapia. As meninas foram sempre prioridade nestas questões. Assim eu, e muitas outras mulheres vamos/fomos nos anulando, abrindo mão de nossos sonhos, sendo conduzidas pela vida, sem que consigamos segurar nas mãos as rédeas de nossa própria vida.

Enquanto isso, as mulheres são convencidas, por meio de uma combinação perversa entre violência e sedução, que a família e o amor valem mais do que tudo, quando, na verdade, o amor de devoção à

²⁷ Quero contextualizar que não estou falando de tempo longínquos, refiro-me à recente década de 1990, tempos próximos, quando as distâncias ainda eram distâncias e o contato era por via telefônica ou através das cartas.

família serve para amenizar a escravização, que, desmontada faria bem a todos, menos àqueles que realmente preferem uma sociedade injusta porque se valem covardemente de seus privilégios. (TIBURI, 2108, p. 19)

A dança, neste caso, a dança do ventre para Camila foi o dispositivo²⁸ capaz de provocar esse encontro consigo mesma. É corpo que se manifesta e quer manifestar sua feminilidade. E aqui não importa os padrões de feminino demarcados pelo mercado, ou como signo do patriarcado. Era uma jovem²⁹ em processo de descoberta pessoal, identificando-se com o ser mulher, contrapondo-se aos modos de ser masculino, com todas as possibilidades estéticas que o mercado impõe.

Então eu busquei no universo da dança do ventre essa referência mais feminina porque eu não tinha essa referência, eu queria me sentir mais feminina e nem era tanto por uma demanda social, era uma interna mesmo, de ter alguém para conversar sobre minha TPM, de ter alguém para conversar sobre menstruação, sobre paquera, sobre tudo. E aí foi o lugar que eu usava brinco, que eu podia me maquiar. Só pelo fato de me maquiar, de usar aquelas roupas brilhantes já me encantava. Sentia que eu tinha um espaço para isso, que eu não tinha em outros. Se a gente for olhar socialmente, se a gente não insistir a gente acaba ficando sem espaço para isso mesmo. Não tem nada a ver de fazer unha, é sem espaço para um dia querer usar um batom, querer botar um brinco, querer se vestir de maneira mais feminina. (ENTREVISTA..., 2018c)

Esta fala de Camila me serve de espelho, quero entender esse amor que sinto pela maternidade de forma crítica. Quero amar minhas filhas sem a cobrança do não erro. Quero reconhecer meus acertos e erros nesta estrada. E quero, sobretudo, ter o direito de escolha de ser quem eu quero ser, de me vestir como quiser, de usar meu cabelo como queira. De viver a possibilidade de me reinventar a cada dia.

²⁸ Segundo Agamben (2005), os dispositivos podem servir tanto para disciplinar como para emancipar os sujeitos. Quando se refere aos aprisionamentos, a exemplo do encarceramento, seja ele penitenciário ou manicomial, ou ainda das escolas em seus formatos educacionais tradicionais, bancários ou tecnicista, que ainda se fazem presentes em nosso país, está se referindo a processos de dessubjetivações, em que o sujeito se adapta a modelos hegemônicos que negam a subjetividade, levam ao mascaramento, a uma suposta “liberdade” (ORNELAS, 2013). Neste caso, os dispositivos estão sendo pensados como propulsores de autonomia e da emancipação.

²⁹ Como aponto mais adiante, em seus trabalhos como educadora de dança, Camila relata encontrar muitas outras mulheres que, como ela, querem apenas viver a liberdade de ser mulher. Simplesmente assim.



Meu nome todo é Natália Carvalho Silva, eu nasci na verdade em São Paulo, tenho 25 anos, mas vim para cá com sete anos de idade. Fui criada em Lauro de Freitas e não em Salvador. Vim para Salvador tem uns dois anos, morar aqui pra fazer universidade. [...] Vim de São Paulo com meus pais. Mas depois eles se separaram aí minha mãe mora no Sul e o meu pai mora em Lauro. [...] Meu pai e minha mãe são de Pernambuco. Se conheceram em São Paulo e aí tiveram eu e meu irmão. Viemos pra cá numa proposta que meu pai teve de trabalhar em Camaçari, isso em 2001 mais ou menos [...] Eu fiquei aqui com o meu pai e meu irmão também. [...] A Dança chegou na minha vida através da influência da minha mãe, porque ela, vem da zona rural, meu pai e minha mãe, né? E minha mãe disse que tinha algumas revistas nas casas das pessoas que tinham mais dinheiro e que ela frequentava [...], em que via algumas revistas imagens de bailarinas, e ela não sabia que aquilo ali era dança, ela só tinha contato com as danças regionais, né? Que ela conhece que é o Forró, o pé-de-serra, essas coisas que são mais próximas da realidade dela, só que ela nunca tinha visto uma bailarina porque não tinha televisão, não tinha nada, então foi através de uma revista e ela se apaixonou por aquela imagem que ela viu da bailarina [...] 'Eu não tenho como fazer, não tenho condições pra fazer isso'. E um sonho dela, que ela fala pra mim: 'É um sonho muito besta porque eu nem sabia o que era, mas eu achava tão bonito, que eu queria que quando eu tivesse uma filha ela fizesse'. E aí quando eu tinha quatro anos, cinco anos de idade, ela chegou pra mim e falou: 'Você quer fazer Balé?' Ela me perguntou primeiro e eu disse sim, mas criança fala sim pra tudo. Eu nem sabia o que eu estava fazendo. E aí ela me levou numa escola lá, no interior de São Paulo, numa cidade chamada Valinhos, [...] e aí não saí mais. Foi tipo uma ida e aí fiquei lá. Não saí mais. Eu adorei! Além do Balé eu quis fazer Sapateado, quis fazer Jazz, quis fazer tudo apesar de que eu era muito pequena, mas **minha vontade era fazer tudo**. Tanto que a escola trabalhava com Teatro então já tinha uma "parada" de interpretação, já gostei muito, minha mãe se empolgou também, me acompanhava em todos os lugares, muito coruja mesmo assim, me esperava, ficava lá na porta esperando terminar, todo dia ficava lá me esperando. Eu fiz minhas primeiras amizades da vida foi no Balé antes da escola, eu nem tinha entrado na escola ainda, quando eu comecei a fazer Balé. Então, o meu primeiro contato social mesmo foi na dança. Então isso foi, é uma coisa muito legal que minha mãe proporcionou pra mim. (ENTREVISTA..., 2018f) (Grifo meu)

Natália deixou a dança aos 16 anos de idade, quando seus pais se separaram e sua mãe retornou para São Paulo. Os dois filhos permaneceram com o pai em Lauro de Freitas.

Eu tinha 16 anos. Então isso pra mim foi um 'baque' pensei assim: 'E agora?'. E meu pai não é a mesma coisa, porque ele não era tão presente quanto a minha mãe, entendeu? Ele trabalhava mais, minha mãe era dona de casa então, ela ficava mais comigo. (ENTREVISTA..., 2018f)

No entanto...

Eu voltei a dançar quando eu estava já na universidade, na primeira graduação a partir de 2012. [...] Relações Internacionais, na UniJorge. [...] A única coisa de bom que me deu em relações internacionais é que eu falo duas línguas e eu fiz intercâmbio de Negócios Internacionais na Colômbia. [...] Falo Português e Espanhol. (ENTREVISTA..., 2018f)

Por conta própria, já dona de suas escolhas e ações, Natália retorna à dança. Voltou a uma academia, onde havia feito dança quando criança, mas se deparou com uma dança, que ela chama de mercadológica.

[...] o ambiente era diferente, as meninas tinham muito dinheiro, entendeu? Tinham condições assim que eu ficava ‘besta’, ficava: gente! E aí um festival era 600 reais, tipo pra dançar uma vez, sabe? E aí eu: gente! Eu não tenho condições pra manter. Mas será que só existe essa lógica de dança? Eu me questionei: Mas será que só existe essa forma de eu poder conseguir dançar e fazer o que eu gosto? Dessa forma mercadológica? E eu fiquei me questionando isso e aí eu desanimei. Desanimei total. Eu falei: não é possível! Só quem tem dinheiro que pode dançar? Como é que é isso? Como é que funciona isso, né? Aí eu fiquei muito desanimada e aí foi que eu conheci a FUNCEB, longíssimo da minha casa, porque eu morava em Lauro. Eu procurei na internet. Ninguém me falou da FUNCEB. Procurei na internet ‘curso de dança’ e apareceu que era no Pelourinho. E aí tinha um amigo meu que falou assim: ‘Ah! Eu também vi que tá tendo aula. Tem um curso livre que vai ter aula de Street Jazz’. Aí eu falei: ‘velho, vamos fazer!’. (ENTREVISTA..., 2018f)

É a Natália em busca de si, retornando em direção à dança, assumindo o seu lugar de protagonismo na vida, sem precisar ser guiada por sua mãe, que lhe garantiu o alicerce necessário para fazer suas próprias escolhas, principalmente com relação à dança, se assim fosse o seu desejo.

Aí a partir desse ponto **comecei a entender a dança de outra forma**, de outra maneira e aí foi que minha cabeça fez: ‘bum!’ Falei: ‘meu Deus, tem tudo isso!’ Tem vários estilos, várias pessoas, várias coisas. Não é só aquilo que eu estava vendo então isso mudou minha perspectiva das coisas. Foi a partir disso que eu quis fazer o Bacharelado Interdisciplinar de Artes da UFBA. Foi a partir desse *start*

na FUNCEB que eu falei: 'Poxa! Vou fazer o BI de Artes'³⁰. Acho que tem tudo a ver para eu conseguir voltar a esse viés mais artístico que eu sempre gostei, que eu sempre tive na minha infância e aí foi a partir desse incentivo que eu fiz o BI. Aí terminei Relações Internacionais já tipo: 'aí meu Deus, eu preciso terminar esse curso'. Terminei já 'guerreira' assim, querendo terminar mesmo para me ver livre logo. (ENTREVISTA..., 2018f) (Grifo meu)

A dança também oportuniza a ampliação do olhar sobre o mundo, sobre as muitas possibilidades de atuação profissional neste campo. O Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Artes tem sido uma porta de acesso à formação superior, muitos migram do BI para o curso de Dança. Somos também colegas de BI.

³⁰ Natália se refere ao curso de Bacharelado Interdisciplinar, oferecido pelo Instituto de Humanidades, Arte e Ciências (IHAC) da UFBA.

CORPOS EM MOVIMENTOS: ALMAS VESTIDAS

Corpo, Corpos
Que vive
Que dançam
Que traz memórias, experiências, peso, tempo, espaço e fluxo
Do caminhar, do ir, do vim na sintonia da vida
Dialogando na passarela do persona
Da criação, do entender, da dúvida, do medo, do respeito, da incerteza, da certeza.
Do ponto final, da interrogação, da exclamação, da vírgula
Nessa constante pausa do seu conectar
Nessa percepção do eu, do seu, do nosso.
Que esses corpos transitam
Nas emoções, nas construções, nas desconstruções
Desse personagem do palco ou do cotidiano
Com seus estoques de palavras não verbais
De trajes, cores, texturas, volumes, silhuetas
Signos, contraste, exagero, ausência
De imagens complexas
Nesse entender o corpo
Em cada período da vida
No seu desejo de ser...

Aline Carvalho



Aline Carvalho, sou de Salvador e moro na Fazenda Grande do Retiro. No início de tudo assim, o meu primeiro contato com dança foi quando eu tinha dez anos, quando eu estudava no SESI. E lá no SESI tinham umas atividades de dança, de teatro, e eu fui pra dança, porque a professora fazia um pouco de dança afro e de dança moderna. Aí eu fiz durante um ano. Só que assim, eu gosto da dança afro e da dança moderna, mas não foi aquela paixão que me arrebatou logo de início não. Fiz um ano e parei. Queria fazer direito. No meado do ensino médio a minha vontade era ser advogada de qualquer jeito, eu queria fazer direito. Só que no SESI é escola para indústria. Então, lá, os alunos estudavam pra trabalhar em indústrias de alimentos, tinha vestuário, mecatrônica e eu pensei: 'em que área dessas eu vou me encaixar?' Já que eu queria fazer Direito e não tinha. Aí eu falei assim: "Vou fazer alimentos". Fiquei pensando, pensando, pensando, mas depois desisti e fui pra área de vestuário. E foi aí que tudo começou o processo do figurino. (ENTREVISTA..., 2018b)

A trajetória formativa de Aline perpassa pela dança e pelo figurino, através do curso Técnico em Vestuário, no SESI. Todo seu processo intercruza estas duas linguagens e é muito interessante perceber como ela foi tecendo esses caminhos. Devagar, aos poucos, alinhavando seus percursos em meio às suas experiências de vida.

[...] comecei a me apaixonar pelo lado do figurino. Até então eu queria fazer faculdade de moda. Fiz o curso do técnico em vestuário durante dois anos e meio, concluí, e de 2006 até 2018, até o momento eu estou na área de vestuário, trabalhando, pelo curso técnico. Só que aí veio a paixão da dança também, e estava já um pouco guardada só que ainda não tinha achado aquela dança que me arrebatasse. Comecei a trabalhar com a área de vestuário, aí fui me apaixonando pela moda, pela confecção do próprio tecido, como ele se constrói, daquela matéria-prima até virar uma matéria em uma obra de arte, uma peça já acabada e a gente usando... é todo aquele processo industrial. Fiquei um bom tempo... Já passei por duas empresas. (ENTREVISTA..., 2018b)

É do setor de vestuário que Aline se sustenta e consegue arcar com as despesas da dança, uma paixão que ficou guardada por um tempo, sem encontrar aquela dança que lhe tocava. A moda foi ocupando esse lugar e lhe preenchendo.

Gosto mesmo. É uma coisa que eu não consigo largar. Tipo, deixar a área de lado e seguir uma outra área. Como eu também não consigo ficar sem a dança. Aí eu fui pra UFBA que veio o B.I. de Artes, em 2009. Surgiu logo o B.I. de Artes. Aí eu pensei: "Pronto, é esse aqui que eu vou fazer". Não vou pagar faculdade de moda porque o custo era muito alto, não tenho condições, minha família não tem condições de sustentar uma faculdade, pagar o FIES também não ia fazer,

porque depois que você terminasse aí tem que pagar tudo que eu não paguei. Então pra mim não ia ser uma coisa que tinha muito contexto no momento. Eu falei: "Vou fazer o B.I. de Artes e no B.I. de Artes eu vou fazer a área de cinema, porque às vezes eu não tinha essa noção, mas eu achava que no cinema eu ia trabalhar com figurino. Porque a gente vê aquelas superproduções de roupas, de interpretações. Eu falei assim: 'É no cinema que vou me encontrar'. Cheguei na área de cinema, também não fiquei. (ENTREVISTA..., 2018b)

Em meio às suas descobertas, carregada de encontros e desencontros, optou por fazer a grande área do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, cursando componentes de artes visuais, teatro, mas sempre com o pensamento em figurino.

Aí concluí o curso do B.I. E aí agora, eu vou pra que área aqui na UFBA? Não posso pagar uma faculdade fora, então vou aproveitar o que tem aqui dentro. Fiquei entre teatro e dança. Mas aí aquela delícia de dançar, de quando era uma criança de dez anos despertou. Porque eu fiz uma disciplina lá chamada investigação cênica com David. E assim, foi esse professor que me trouxe o encantamento de novo pra o mundo da dança. E me fez ver outras possibilidades além de uma técnica. As habilidades do corpo para além da técnica. Aí eu falei: 'É, vou fazer dança'. Quando eu cheguei em dança... já tinha feito a inscrição e tinha sido aprovada. Quando cheguei em Dança pensei que iria ter figurino na faculdade de dança. Mais uma vez eu na minha expectativa, e não tinha figurino. Eu falei: 'Pois bem, eu vou terminar o curso de Dança, mas a minha pesquisa será sobre figurino'. (ENTREVISTA..., 2018b)

No curso de dança Aline ainda vive muitos tensionamentos de como articular o seu pensamento sobre figurino com a dança, mas não perde seu foco.

Mas aí, até que chegou nesse semestre e eu estava sem saber com o que eu iria trabalhar, mas eu já estava trabalhando com contexto do figurino nos meus trabalhos e não conseguia enxergar. Que foi quando Marilza me deu uma alfinetada e um puxão, assim que eu realmente acordei, que eu: 'realmente é o figurino que está me chamando o tempo todo', e eu não conseguia enxergar algo que estava na minha frente o tempo todo, mas não me mostrava o caminho exato. Então, aí, eu falei: 'Não, agora assim, vamos lá... Meu final de curso vai ser todo na proposta em cima do figurino e meu mestrado também vai ser sobre figurino, porque a Escola de Dança precisa ter um figurino'. [...] 'A apresentação é amanhã, e aí, o que é que a gente vai usar?' E eu não vejo o figurino como a última coisa. Tem que ser a etapa do início. Ela tem que vir construindo esse corpo até o palco. Porque tem que unir a dança e o figurino pra formar uma linguagem só. Não é dissociado. O figurino não é só um enfeite pra o corpo. Não! Ele faz parte do corpo. É o momento que você deixa o seu eu RG e assume uma personalidade, um personagem e incorpora ali, que aquele figurino veio pra dar contexto, potência e falar: 'A cena agora é nossa.

‘É meu corpo com figurino em uma única união’. Aí é assim que eu penso figurino. (ENTREVISTA..., 2018b)

E é desta forma que Aline potencializa em seu processo formativo a interface da dança com o figurino. Seus experimentos artísticos educativos incorporam o tecido em sua feitura. Os movimentos são programados a partir do uso de tecidos, desde o deitar no chão forrado para o aquecimento, do chão ele vem para as mãos, cobre, descobre o corpo, faz ponte com a/o colega, serve para traçar uma diagonal, fazer um X no chão, seu balanço gera vendo, sonoridade... O tecido não é elemento cênico, mas é parte integrante de seus processos criativos e de seus experimentos. Desta forma, ela vai chegando ao figurino, que vai se construindo durante todo o percurso.

Meu nome é Aline Brito dos Santos Oliveira, sou de Feira de Santana, Bahia, estou morando em Salvador, tenho 31 anos como mulher, educadora, arte-educadora, negra, nordestina, trabalho com arte-educação e linguagem de produção e gestão. **Acho que estou mais do que sou.** Estou descobrindo outras coisas, descobrindo novos caminhos, outras possibilidades e vivenciando essas mudanças. Tentando ampliar meus horizontes. (ENTREVISTA..., 2018a) (Grifo meu)

Aline se apresenta de forma firme e determinada, conforme o pensamento de Stuart Hall (2000) sobre identidade, ao qual me refiro no início desta dissertação. É uma identidade em trânsito, “estou mais do que sou”.

Eu nasci em uma família relativamente envolvida com arte, porque, minha avó, ela era uma mulher, a minha família materna ela é daqui [de Feira de Santana] e de Santo Amaro, minha avó ela era cantora de rádio, só que meu avó, com uma educação repressora, machista, inibiu que a carreira dela prosseguisse, ela cantava, se não me engano o nome da rádio era Sociedade e ela sempre tinha essa veia artística, de produção, de escultura, o canto, trabalhava com quadrilha também, com flores, artesanato e isso foi passado para minha mãe e os irmãos dela também. Eles eram doze e todo mundo sempre indo para esse caminho do magistério, na época era a formação mais fácil e de fácil acesso e ela se identificava com essa questão do ensinar. Então ela abriu uma escola em casa e a escola sempre trabalhava com festas, essa coisa cultural. A minha mãe, deu prosseguimento nessa questão da dança, ela e um outro tio meu já falecido, Adelson Brito, que era estilista também, professor de dança afro, e Andiara que é a mãe de uma prima minha, Antonia Lyara que também é envolvida com dança. (ENTREVISTA..., 2018a)

Aline carrega consigo uma forte herança artística familiar, também envolvida numa teia familiar ligada à educação. O curso de Magistério³¹, em nível médio, já foi a grande possibilidade de formação para muitas mulheres do interior da Bahia. Uma formação que habilita para a docência na educação infantil. O Magistério, ofertado pela escola pública estadual de Santo Antônio de Jesus, cidade onde nasci e cresci, era a principal formação educacional destinada às mulheres na cidade. A maioria das

³¹ Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê como meta a formação superior na área de conhecimento específica para todos os professores da Educação Básica até 2020, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

minhas primas cursou o Magistério. Esse profissional tem ocupado, sobretudo, as vagas de professores em escolas rurais. Na capital, quase não se ouve falar.

Ela levou o histórico dela, trabalhando com artes. Então eu ficava nesse meio. Ia para o CAIC³² participando das atividades de dança do setor de cultura que ela coordenava e dava aulas de dança moderna, de jazz, tinham também outros professores voluntários... Então, meu primeiro contato foi dentro da família, de saber das histórias, das histórias que minha mãe contava como eram as festas, as festas de largo que eles iam, que eles produziam. [...] que ela tinha atividades em uma escola de dança aqui que era meio dentro da casa dela, e depois lá, no espaço mesmo na Escola, vendo esse trânsito de dança mais artístico e também dança dentro da escola, porque eu estava na escola, como eu era aluna, estar fazendo as coisas no calendário do CAIC, então, esse foi o meu primeiro contato, basicamente. Eu comecei a fazer aulas de dança basicamente quando eu tinha 7 para 8 anos. Só que eu odiava aula de balé, eu não tinha o perfil, o estereótipo para bailarina. Minha mãe era uma professora muito rigorosa... Por eu ser filha dela, ela queria que eu tivesse que estar sempre na frente, sempre fazendo as coisas, e eu não me encontrava nesse lugar. Então, eu sempre psicologicamente já bloqueava, nas aulas sempre tinha sono, sempre não queria ir. (ENTREVISTA..., 2018a)

A história de vida de Aline se aproxima da história de Natália. Uma presença marcante de uma mãe que, de certa forma, começa a desenhar o caminho profissional de suas filhas na dança.

Aí eu me encontrei em dança afro. Aí eu comecei de verdade a fazer. Eu fiquei quatro anos com ela fazendo dança afro. Fazia teatro, jazz, mesmo assim, o que me puxava, era dança afro. Aí depois da dança afro que eu comecei a ampliar os meus horizontes, assim, para estar fazendo outras modalidades, e aí, posteriormente, eu voltei pra o balé. Mas eu não gostava de balé [...] 'Aí está muito chato, aí eu detestava tudo', porque eu achava que me sentia deslocada. Muito mais uma coisa de afinidade mesmo, de eu criar um bloqueio pra mim: 'aí isso não é pra mim, aí isso eu não sei fazer'. Eu sempre queria estar perfeita. Ter aquela linha, aquele corpo, àquela altura... e eu não tinha o perfil nenhum. Eu era uma criança que cresci logo para a minha idade, 8, 9, 10 anos eu era alta. Mas eu era gordinha, eu era forte, não tinha aquela leveza... Então ela estava sempre cobrando atenção, porque eu era muito distraída, que queria criar outras coisas. Aí... (ENTREVISTA..., 2018a)

³² Centro de Assistência e Integração à Criança Professor José Raimundo Pereira de Azevedo – CAIC.

O balé é muito presente no imaginário social quando se fala de dança, o que colabora para a construção de um entendimento de corpo que pode dançar. Muitas das mulheres entrevistadas começaram no balé, embora essa não seja sua maior afinidade na dança. Camila também não achava que tinha um corpo adequado para o balé e também teve um início de formação em dança sofrido por conta destas “convenções” que, na realidade, produzem estereótipos. Neste sentido, percebo que ainda é necessário desconstruir esse imaginário normativo sobre o balé como uma dança “universal” que é “base” para outras formas de dança, no sentido de que todos devessem ter acesso à dança por essa via e que, por outro lado, exige certo tipo de corpo. As experiências pessoais de formação no balé hoje influenciam a forma como são professoras, inclusive de balé (Natalia e Aline Brito são educadoras de balé).

Pra mim assim, que está desde pequena envolvida com dança, não quero ficar romantizando muito, mas é como se fosse uma coisa que estivesse sempre na minha história. Desde quando comecei, então, meu ano, meu calendário é todo estruturado por volta da dança que é uma forma de organizar assim. [...] O meio de me organizar tanto cronologicamente, calendário anual, sazonal, de saber o momento de trabalharem tal coisa, o momento de trabalhar nisso ou naquilo, as projeções do futuro, essa ideia de estar batalhando em um mestrado, ou estar fazendo um intercâmbio em tal lugar pra poder criar uma rede de relações com dança, pra já possibilitar outra, uma outra coisa no futuro que tenha dança... Então tudo passa pela dança. Antes era mais uma coisa romântica, assim, idealizada, de nem saber o que queria [...] **Mas hoje em dia assim, o lugar que eu estou me colocando, que estou começando a desenhar é mais forte, o lugar mesmo de mudança, de trânsito, de mediação, de não ficar presa a uma única atividade de dança.** Vamos supor: ser uma coreógrafa de renome, ser uma... Mas estar criando ações de dança que possibilite modificar ou potencializar os talentos, as habilidades da comunidade que estou inserida, dos grupos, dos coletivos, então a importância é botar em prática as coisas, é fazer com que a gente se conecte mais, tenha metas mais estabelecidas para correr atrás de um objetivo que parece ser muito longe, mas que a gente comece a se instrumentalizar através da dança, comece a correr atrás de lugares, de contatos, de pessoas, então, para mim é mais nesse sentido assim, de estruturação, para coisas futuras. (ENTREVISTA..., 2018a) (Grifo meu)

Adoro o dinamismo de Aline, ela lida com a vida e suas mudanças de forma muito singular. O eixo comum é a dança, mas os caminhos que essa dança pode lhe levar são múltiplos. Vejo um monte de setinhas saindo de Aline em várias direções, com a dança permeando os caminhos.

Estas mulheres me impressionaram com seus trabalhos, com os desafios enfrentados para dar prosseguimento aos seus projetos de vida, seus estudos e os fazeres educativos na dança. Todas munidas de muito entusiasmo, mas sobretudo de muita coragem e determinação, encarando as adversidades e assumindo a importância do processo formativo, assim como da construção do conhecimento em suas vidas. São muitas as mulheres educadoras e educandas de dança na cidade de Salvador e pelo interior da Bahia. Esta pesquisa proporciona apenas o encontro com uma pequena parcela desse universo, que é muito mais amplo do que se possa pensar.

Olá Meninas,

Fiz uma lista de transmissão entre nós para facilitar nosso contato. Retomando nossas conversas neste novo ano, já desejando muita resistência e ternura em nossos caminhos.

Gostaria de propor nosso encontro de compartilhamento da pesquisa para uma das datas a seguir: dia 25 de janeiro, às 18h, ou no dia 26, às 9h.

Nesse encontro vamos nos conhecer, somos um grupo de 9 mulheres, contando comigo e minha querida orientadora, Rita Aquino, 5 de vcs da UFBA e 2 da FUNCEB. A proposta é que nossa apresentação seja feita através de um autorretrato. Explico melhor mais adiante.

A ideia é conversarmos um pouco sobre a pesquisa, ainda em andamento, e sobre o trabalho de vcs em sala de aula, sobretudo em espaço não formal de educação, a partir da socialização de imagens, fotos, identificadas por vcs em seus registros pessoais, para fazerem parte da pesquisa.

As imagens devem traduzir os sujeitos, contextos e conhecimentos das experiências artísticas-educativas realizadas. Pensei em 06 imagens de cada temática dessas, mas fiquem à vontade para enviar mais se ficarem na dúvida. Elas podem vir em pendrive, ou enviadas por e-mail.

Qto ao autorretrato, gostaria de utilizá-lo para que vcs próprias se apresentem na pesquisa. Podem utilizar te toda criatividade, com materiais diversos, palavras, poesia, tecidos, imagens, pintura, como desejarem. Autorretrato é a forma de expressar como vocês se veem nesse momento. Se quiserem se inspirar em alguém, fiquem à vontade. Frida Kalil tem uma série só de autorretratos, que amo!!

Espero que esse exercício possa também colaborar com seus processos pessoais, num momento em que iniciamos um novo ciclo. Sempre muito grata com a colaboração de vcs. Qq dúvida só me falar.

Não esqueçam de confirmar a disponibilidade da data.

Um beijo

Ana



Em janeiro de 2019, no dia 25, uma sexta-feira à noite, realizamos um encontro nosso, para compartilhamento da pesquisa. Propus que elas elaborassem um autorretrato, que servisse de base para nossa apresentação, e que mais tarde pudesse ser incluído na pesquisa.

Estiveram presentes³³ quatro delas, Aline Carvalho, Camila Saraiva, Cintia Almeida e Natália Silva. As outras estavam fora da cidade: Jaiara estava do outro lado do Atlântico, na cidade de Porto - Portugal, realizando intercâmbio estudantil; Aline Brito, reside em Feira de Santana e vive em trânsito para Salvador, estava em período de férias, em casa, e neste dia tinha um compromisso de família.

Nossos autorretratos foram sendo apresentados e construídos a partir de imagens, fotos, objetos, que carinhosamente foram selecionados para este momento. Algumas trouxeram no próprio celular, outras em mãos, organizados em caixinhas, saquinhos de pano. Assim, os autorretratos foram sendo tecidos através dos gestos, das falas, e das imagens. Num processo contínuo e dinâmico, como a vida se apresenta.

Neste encontro, experimentamos a alegria do compartilhamento, não apenas da pesquisa, mas das experiências pessoais de cada uma, ao sabor de bolo de laranja, beiju, chá gelado e outras guloseimas. Flores sorrisos de Maria não poderiam faltar. Conversamos como “comadres”³⁴, tínhamos muito em comum, sobretudo um desejo eminente de mudar o mundo, de parir um novo mundo, de doar nossas pequenas contribuições, através de nossos saberes e conhecimentos, da dança, do corpo, da relação de ensino-aprendizagem como possibilidade de tocar o outro, de provocar transformações sociais.

Como é bom acreditar, juntar pessoas com esse pensamento, socializar experiências reais, possíveis!!! Em um determinado momento da noite, Camila nos diz mais ou menos assim: “Hoje é uma sexta-feira à noite, do mês de janeiro, numa cidade como Salvador, cheia de coisas para fazer, e nós estamos aqui, juntas por uma causa

³³ Rita Aquino, orientadora desta pesquisa, também participou da ação, cuidadosamente registrada em fotografia por ela.

³⁴ Este termo é muito usado nas cidades do interior para designar pessoas com as quais partilhamos alegrias e tristeza, a quem confiaríamos a educação de uma filha ou filho. Pessoas que se unem por laços de parentesco ou de grande amizade. Trago ele para este contexto para manifestar um elo comum que nos une, que dá liga a este grupo, talvez o que a Profª. Beth Rangel tem me inspirado a pensar – “comunidades de sentido”. Mais adiante retornarei a este assunto.

comum". Essa causa é um fazer comum a essas mulheres - a educação pela dança, pelo corpo presente sempre.

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negrões) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu parti treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.³⁵

³⁵ Sojourner Truth, foi uma mulher negra, ex-escrava, que em 1851, em uma convenção de mulheres de Akron, Ohio, Estados Unidos, proferiu esse discurso, que trago na íntegra. Ela denuncia a invisibilidade da mulher negra nos movimentos negros e feminista da época. E tem grande importância no feminismo negro devido à sua coragem e grande militância política. Discurso na íntegra, publicado pela Geledés – Instituto da Mulher Negra, em 08.01.2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

2.1 “NÃO SOU EU UMA MULHER?”³⁶

Inicio este capítulo com o célebre discurso de Sojourner Truth, pela forma como ela se posiciona no mundo, demarcando um espaço de diálogo entre o ser mulher na contemporaneidade e invisibilidade, ou melhor visibilidade, é isso que esta pesquisa vem apontando ao longo desta escrita. Sou mulher, mãe de duas jovens mulheres, seguidora de tantas outras mulheres educadoras e educandas de dança, e me vejo atravessada diariamente com as questões de gênero, raça, classe social, idade. E neste sentido, sinto-me totalmente mobilizada e convocada a refletir nesta pesquisa sob a perspectiva do feminismo, sobretudo do feminismo negro.

Vivo tensionamentos, quase diariamente, de desconstrução de comportamentos e dos processos de subjugação a que nós mulheres fomos submetidas, em casa, na família, no trabalho, na rua. Assim como os homens, as mulheres internalizaram a herança da sociedade patriarcal, na qual fomos criadas e crescemos. É preciso estar/viver num exercício permanente de vigilância das nossas atitudes, sem perder a sensibilidade, a ética e a autocrítica, assim como a alteridade, que devem se constituir em dispositivos ativados em tempo integral.

O feminismo se opõe a esse legado que oprime, almejando uma democracia radical, uma sociedade igualitária em direitos, que não se direciona apenas às mulheres, mas a todos os grupos sociais que vivem numa esfera de “assujeitamento”³⁷.

Nesse processo de subjugação, incluímos todos os seres cujos corpos são medidos por seu valor de uso: corpos para o trabalho, a procriação, o cuidado e a manutenção da vida, para a produção do prazer alheio, que também compõe a ampla esfera do trabalho na qual está em jogo o que se faz para o outro por necessidade de sobrevivência. (TIBURI, 2018, p. 12)

Sou uma mulher negra, afrodescendente, do interior da Bahia, da cidade de Santo Antônio de Jesus, mãe de duas filhas. Cresci acreditando no mito da miscigenação. Minha mãe - filha de um mestre de obras, músico-fundador da

³⁶ Título do discurso de Sojourner Truth, mulher negra, ex-escrava, em 1851, em uma convenção de mulheres de Akron, Ohio, Estados Unidos (Davis, 2016, p. 70).

³⁷ Pelbart se refere à assujeitamento como submissão das subjetividades (2003, p. 26).

filarmônica local, e de uma bordadeira, artesã, que confeccionava adereços para noivas (grinaldas e buquês), filha de uma mulher escravizada, gerada da relação com seu "dono". Meu pai - um homem branco do sertão baiano, da caatinga, um matuto, descendente de espanhóis. Cresci ouvindo falar em "barriga limpa", eu, a mais negra dos meus irmãos e o cabelo mais crespo da família. Uma identidade predominantemente presente, mesmo quando alisava os cabelos, o que aconteceu muito cedo, antes dos 10 anos de idade.

Em minhas leituras de Angela Davis, dei-me conta da ingenuidade de meu próprio pensamento, que acreditou numa relação amorosa entre o meu bisavô e minha bisavó, a "amante de cor" (DAVIS, 1984, p. 38), vivendo em uma casa especial longe ou próxima da casa grande. Talvez o fato de minha avó ter sido contemplada com a mesma educação de suas irmãs, filhas do casamento de meu bisavô, tenha me levado a esta ideia. Minha esperança de haver algum afeto nesta relação veio do acesso à educação, numa época em que apenas as pessoas brancas podiam estudar, o que se tornou uma das formas mais expressivas de resistência do povo negro escravizado, que estudava as escondidas.

Vim morar em Salvador aos onze anos de idade para estudar, em uma escola de classe média/alta. Senti na pele os preconceitos por ser negra e caipira³⁸, ou "tabaréu da roça", como diziam alguns colegas, duas marcas que mais tarde serviram de base para a construção de uma identidade, que acabou me dando chão, fazendo com que me encontrasse no mundo. Foi como "politizar a própria vida violentada pela ordem dominante" (TIBURI, 2018, p. 76). Segundo a autora, "usar um nome proveniente de uma marcação não é neutralizá-lo, mas deixar claro que está a definir um outro lugar relacionado ao direito de ser quem se é, o direito de existir. O direito de estar presente". (TIBURI, 2018, p. 77)

Claro que só mais tarde, muito mais tarde, é que fui me dando conta destas condições. Não sei exatamente quando a questão identitária começou a fazer parte da minha vida, mas teve um momento em que quis me tornar associada do Bloco Afro Carnavalesco Ilê Ayê, numa época em que apenas pessoas negras, na cor da pele, podiam se associar. Era também uma necessidade de ser aceita, reconhecida

³⁸ Bourdieu, em seu texto "Os excluídos do interior" (2001), traz uma reflexão acerca da segregação interna no sistema escolar, que reproduz as diferenças e privilégios sociais e culturais, como se estes não existissem.

naquele contexto, uma vez que também usufrui de privilégios que muitas das mulheres que saem no bloco não tiveram.

Tornei-me associada e participei do desfile do bloco no carnaval por alguns anos seguidos. Vestir a fantasia do Ilê Ayê tem um efeito sem igual, exige uma produção que não é só estética, mas também ética. Era eu me colocando no mundo como mulher negra. Lembro-me exatamente da sensação de plenitude ao fazer meu primeiro torso com Negra Jô³⁹ no Pelourinho. Pedi um torso sem exageros no tamanho. Tinha acabado de conhecê-la e ela fez exatamente como eu imaginava. E, confesso, foi a maior experiência estética de empoderamento (BERTH, 2018) que já vivi. Naquele momento enfrentava o mundo, se necessário fosse. Passei a entender perfeitamente a importância os blocos afros no processo afirmação da população negra de Salvador e o orgulho estampado nos rostos daquelas mulheres negras, que saem religiosamente todos os anos no carnaval.

Cíntia também viveu um desses momentos importantes da vida, desses quando a gente se dá conta de quem somos, hoje assumidamente “uma mulher negra, de periferia e da Igreja”. Também alisou seus cabelos por muito tempo, até começar a perceber que o cabelo é seu, é bonito e de que pode usá-lo da forma que desejar. A dança lhe ajudou a compreender este lugar, de autoafirmação, e o elemento água foi a metáfora necessária para corporificar sua identidade negra. Mergulhar na água é transformação, ao molhar seu cabelo, seu cabelo se naturaliza, e assim foi construindo suas danças de “empoderamento crespo”⁴⁰, totalmente influenciada pelas descobertas pessoais e que estão sendo compartilhadas com seu grupo de dança na Igreja Casa de Davi.

Certa vez estávamos conversando, tentando ajudá-la no seu planejamento, na aula em Dança como Tecnologia Educacional, ela me contava como o elemento água foi importante para que se descobrisse, falava de sua proposta de experimentação artística educativa, que trabalharia com referências de Laban, a partir de movimentos

³⁹ Uma das precursoras do empoderamento do cabelo natural, responsável pelo Instituto Kimundo, localizado no Pelourinho, que valoriza a beleza negra através da arte da ornamentação de cabelos, na feitura de tranças, torsos e turbantes, além de promover oficinas para crianças e adolescentes.

⁴⁰ Referência à Marcha do Empoderamento Crespo, “um movimento político, referenciando os movimentos negros de outrora que possuíam o cabelo natural como expressão de resistência e luta política e tem como objetivo contribuir para a construção de um referencial de valorização do corpo negro e a reversão das representações negativas acerca do mesmo”. Disponível em: www.geledes.org.br/iv-marcha-do-empoderamento-crespo-de-salvador-2018/, Acesso em: 16 jun. 2019

leves, soltos, ondulações, mergulhos, quedas. Estava iniciando o Tirocínio nesta turma, e como boa filha de Iemanjá, já visualizava Cíntia dançando, e experimentando com suas educandas as movimentações, que para mim eram de Dança Afro, até que ela me disse - “não, eu sou evangélica”.

Precisei me desfazer de todo um aparato identitário que construí e abrir minha percepção para entender de que lugar ela estava falando. Cíntia faz dança afro, não há problema religioso que a impeça, comprehende os arquétipos dos Orixás, mas a sua dança é outra, vem das águas que lhe banham. Das águas dos rios ou do mar. É água...

Cíntia viveu um processo de autodescoberta, de afirmação e de empoderamento. E, ao levar tais questões para suas educandas em seu trabalho de multiplicação em dança, está permitindo alargar o alcance de sua transformação pessoal para o coletivo.

Segundo estudos de Joice Berth (2018), credita-se a Paulo Freire, a partir da Teoria da Conscientização Crítica, a criação da Teoria do Empoderamento. Para Freire (FREIRE *apud* BERTH, 2018, p. 27) os próprios grupos oprimidos possuem as condições necessárias para se empoderarem. É através da conscientização, na relação com a realidade concreta, que as habilidades emancipatórias serão desenvolvidas, assim como a criação de estratégias de enfrentamento das opressões. Nessa perspectiva, faz uma enorme diferença entender os oprimidos como capazes de se auto libertarem.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhes deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1980, p. 32)

Trata-se de um processo de construção coletiva, mas que passa também pela percepção de si, a conscientização da condição de opressão é fator determinante para a transformação. Assim, a noção de empoderamento parte da consciência da situação

concreta da opressão. E, uma vez inserida na práxis diária, como Cíntia fez, torna-se uma ação transformadora, social e coletiva. Não se trata de uma relação de “dar poder” - entendimento equivocado que muitas vezes é creditado à noção de empoderamento. E mais uma vez é Freire (1980) que me fortalece nesta perspectiva.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência do oprimido como ponto vulnerável, deve tentar através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens⁴¹ e não de ‘coisa’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 1980, p. 58)

Com essa abordagem política, que aponta para ação verdadeiramente transformadora, Freire influencia o pensamento de muitos estudiosos mundo afora, sendo o intelectual brasileiro mais citado no exterior. O feminismo negro também bebe na sua fonte, mas, como muito dos seus críticos, também faz a ressalva de Freire não ter avançado nos estudos de gênero e raça, sobretudo, limitando-se à relação generalizante oprimido-opressor.

Gosto da crítica de bell hooks (2013), e me sinto bastante contemplada em suas palavras, que trago na íntegra:

Para reagir a essa tensão ao tédio e apatia onipresentes que tomava conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra de Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica a obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor, guia, que eu nunca vira pessoalmente, estimularia e apoiaria minhas contestações às suas ideias se fosse realmente comprometido com prática libertadora. Ao mesmo tempo, eu usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações das salas de aulas feministas. (HOOKS, 2013, p. 15)

⁴¹ Freire faz referência ao termo “homem” para designar ser humano. Termo hoje em desuso, devido a seu sentido normativo que nega outros gêneros.

Assim, nos estudos de Freire, alfabetização e conscientização caminham juntos. O ato de ler e escrever significa traduzir a própria história, precisa fazer sentido, daí o trabalho de alfabetização acontecer a partir de temas geradores, de situações da cotidianidade dos alfabetizandos. Não constitui ato mecânico, descolado da vida. Assim com é importante perceber em seus escritos o sentido da autonomia dos sujeitos, reconhecidos em seus protagonismos, com autores de suas histórias.

E aí eu vim trazendo essa ideia de brasiliade, então os professores que participaram desse momento foi muito importante pra mim, porque eu comecei a me questionar, como coreógrafa mesmo, através de uma provocação de um professor [...] ‘Mas e esse corpo? Tem necessidade de estar fazendo aulas de balé? Não vejo baianidade nesse corpo. Cadê o corpo que sobe a ladeira?’ [...] a minha experiência de corpo baiano, nordestino, feirense, não sobe ladeira! Anda reto, anda rápido, anda dura. [...] Você está aqui, o tempo todo e minha experiência de corpo é essa. Então eu não sou baiana? (ENTREVISTA..., 2018a)

É desta forma que percebo o trabalho desenvolvido pelas mulheres desta pesquisa, na relação com dança e suas singularidades. Elas estão buscando esse encontro consigo mesmas, o corpo manifesta o tempo inteiro seus aprendizados e tudo isso vai para as experiências como educadoras de dança, em seus contextos informais, o que tem produzido uma qualidade singular nestes trabalhos desenvolvidos, que as empodera e empodera seus diversos contextos, inclusive o familiar.

Então, acho que cabe a gente também que sofreu estar pensando nesse lugar da dança como lugar pra empoderar, não só o empoderamento de discurso, que é importante, mas o de prática também, de ação. ‘A sua perna sobe quanto? Com qual qualidade? Você tem mais pra dar? Você quer mais? Você quer usar isso pra quê?’. O balé como ferramenta pra mudar aquele corpo que possa se sentir bem, não pra chegar no padrão A, B, C, mas pra ela se sentir bem. (ENTREVISTA..., 2018a)

Em Berth (2018) vemos a necessidade e emergência da coletividade para o empoderamento. Assim, assumir politicamente a identidade negra é também uma

questão de alteridade. Meu Eu se enxerga no Outro e permite que o Outro se enxergue no meu Eu. Foi assim que construí minha árvore genealógica junto a um grupo de jovens na turma de Mobilização Social (2004), no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, quando realizamos um encontro com nossos antepassados. Esta árvore serviu de referência para as minhas filhas, num processo educacional comprometido com nossas heranças culturais, com a nossa ancestralidade.

Então, é como mulher e negra que começo a me dar conta do sistema opressor ao qual fui e fomos submetidas. É por conta destas questões e muitas outras que sou tocada pelas histórias e trajetórias das jovens mulheres com as quais venho trabalhando nesta pesquisa. É o caso de Mirela Ferreira, estudante da UFBA, das turmas de Dança como Tecnologia Educacional (2017.2) e Estágio I (2018.1), e da FUNCEB, negra e do interior da Bahia, que se interessa por cultura popular, do sertão nordestino, as danças populares, o coco e o xaxado. Ela traz referências pessoais para o trabalho como educadora de dança, suas experiências vividas e de sua mãe lhe servem de guia no exercício artístico pedagógico. Ao tempo em que, ao me aproximar de Mirela, é a cultura do sertão, que é minha também, que me convoca.

A opção pela questão de gênero, considerando a conjuntura política atual, é também para reafirmar a importância de um conceito que vem sendo equivocadamente utilizado, associado a uma abordagem de “ideologia de gênero”. Observa-se uma apropriação indevida do conceito, uma corrente de pensamento conservadora e fundamentalista, baseada em prerrogativas religiosas, que concebe os papéis sociais de homens e mulheres a partir de referenciais bíblicos e da naturalização dos comportamentos. O interesse desse pensamento é negar os avanços alcançados em termos de reconhecimento e de conquista de direitos às pessoas de orientação sexual diferente da normatizada, toda população LGBTQIA⁴² e as feministas.

‘Gênero’ é um termo usado para analisar os papéis ‘masculino’ e ‘feminino’ que se tornaram hegemônicos. A aparência do homem e da

⁴² A Universidade de São Paulo – USP Diversidade define: “LGBTQIA é a sigla para definir lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queer* (atua com a ideia que abrange as pessoas de ambos os gêneros que possuem uma variedade de orientações, preferências e hábitos sexuais, ou seja, um termo neutro que possa ser utilizado por todos os adeptos desse movimento), intersexo (pessoas em que a sua característica física não é expressa por características sexuais exclusivas masculinas e femininas) e assexual (pessoa que não possui atração sexual nem por homens nem por mulheres ou que não possuem orientação sexual definida)”. Disponível em: <<http://prceu.usp.br/uspdiversidade/lgbtqia/o-que-e-lgbtqia/>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

mulher está profundamente ligada a regras de comportamento. Somos controlados social e domesticamente desde que fomos ‘generificados’, como afirma Judith Butler. Isso quer dizer que somos construídos no tempo e nossa sexualidade é altamente plástica como é a nossa alimentação, a nossa corporeidade, a nossa espiritualidade, a nossa imagem, a nossa linguagem, a sociedade em que vivemos e, por isso, mesmo, pode ser modificada em muitos sentidos. (TIBURI, 2018, p. 28,29)

Iniciei os estudos sobre gênero na graduação, na pesquisa de conclusão do curso de Ciências Sociais, quando fui também bolsista do CNPQ, através do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da UFBA. Naquela época, havia acabado de me casar, estava grávida da minha primeira filha, começara a trabalhar em tempo integral. A vida de recém-casada, mãe e trabalhadora parecia incompatível com os estudos. De lá em diante, foram muitos conflitos, comigo mesma, com os outros, mas a escolha por adiar os estudos acadêmicos teve seus caminhos positivados com a constituição da família, que é meu alicerce, minha fortaleza.

Foi importante naquele momento ter tido acesso aos estudos de gênero, deu-me lastro para construir minhas relações afetivas e familiares, buscando uma maior equidade de direitos e deveres entre homens e mulheres, influenciando na construção de um pensamento emancipatório nas minhas filhas e em outras mulheres com as quais convivo. O que não significa que foi fácil, não foi e não está sendo. Porque a vida não para, é um processo contínuo de aprendizado. O mais importante nesta história é a disposição do aprender, de querer ser melhor como pessoa, errando e aprendendo sempre... A transformação acontece à base de muita resiliência, muitas vezes, paciência, mas sobretudo, a vontade de crescer e aprender sempre, juntos.

Marcia Tiburi (2018) reabriu os caminhos para este estudo na contemporaneidade, uma leitura prazerosa e de fácil compreensão, extremamente oportuna e facilitadora. Mas ler Angela Davis foi algo que me emocionou muito. Chorei sim, por muitas vezes, parei de ler, entrei em crise, retornei à leitura. Desistir nunca. Embora mostre o lado mais cruel da escravidão e do patriarcado, também fala de resistências, do quanto que as mulheres negras, mas também brancas, lutaram para a conquista de direitos, que por hora, estão sendo ameaçados no contexto político do Brasil, após o processo eleitoral de 2018. Estas mulheres nos antecederam e merecem nosso reconhecimento e gratidão. A leitura da Davis me desestabiliza e me empodera. Foi em meio a este processo, que na Faculdade de Filosofia e Ciências

Humanas – FFCH⁴³, assistindo a uma palestra sobre a obra de Angela Davis, observo meu corpo e deixo-o falar.

Experiência do saber
Conhecimento que mexe comigo
Às vezes fico com meu corpo todo trêmulo
Como agora
Não sei bem o que me acontece
As lágrimas vêm aos olhos
Coloco os óculos como que para esconder
Não sei bem o que me acontece
Mas esse assunto me diz respeito
Fala de mim para mim
É busca
Descoberta
Revelação
Entranhas...
Dor
Saber

Em “Mulher, raça e classe” (2016), Davis proporciona uma revisão da história das mulheres negras na escravidão, sob uma ótica, da qual nunca havia lido. É o olhar da própria mulher negra, um olhar de dentro, sem intermediadores. Davis me faz repensar e reconstruir toda a história da emancipação da mulher, sob o ponto de vista feminista negro, dos efeitos do capitalismo, do racismo e do sexism. Mas não sobre a égide da subjugação, e sim na perspectiva da resistência, da perseverança. Apesar do trabalho árduo, do chicote e de todas as mazelas da escravidão:

[...] mulheres que labutaram sobre os chicotes de seus senhores, trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram espancadas, estupradas, mas nunca subjugadas. Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do

⁴³ No grupo de estudo Pet-Filosofia, em palestra com a Profa. Dra. Marly Almeida, em 04.06.2018.

sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explica os parâmetros para uma nova condição da mulher. (DAVIS, 1984, p. 41)

A autora afirma que no contexto doméstico, interno da escravidão, a relação entre mulheres e homens negros não correspondeu aos padrões da ideologia dominante. Significa dizer que, nas condições de opressão em que viviam homens e mulheres negras escravizadas, foi possível construir relações de gênero igualitárias. Por mais que seja admitir que no período escravagista não havia distinção no trabalho de homens e mulheres, ambos desenvolviam as mesmas tarefas, inclusive no período de gravidez e amamentação.

Acessar este conhecimento muda toda a perspectiva no que diz respeito à relação binária entre mulheres e homens num contexto histórico mais geral e serve de lastro para a construção de um pensamento emancipatório, que empodera a juventude negra na contemporaneidade.

A questão que se destaca na vida doméstica nas senzalas é a da igualdade sexual. O trabalho que escravas e escravos realizam para si mesmos, e não para o engrandecimento de seus senhores, era cumprido em termos de igualdade. Nos limites da vida familiar e comunitária, portanto, a população negra conseguia realizar um feito impressionante, transformando a igualdade negativa que emanava da opressão sofrida como escravas e escravos em uma qualidade positiva: o igualitarismo característico de suas relações sociais. (DAVIS, 2016, p.30)

Aliás, o gênero só passa a ser considerado quando há interesse por parte de seu senhor. Apesar de serem submetidas aos mesmos trabalhos pesados que os homens, os castigos eram piores, pois neste momento o opressor as identificava como fêmeas, e além dos açoites, eram violentadas sexualmente. A condição de mulher apenas prevalecia quando sua capacidade reprodutora foi útil ao proprietário dos escravos. Para estes, elas não eram mães, “apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo” (DAVIS, 1984, p. 19).

2.2 E TEM IDADE PARA SE REALIZAR SONHO?

Comecei esta pesquisa com uma abordagem de idade, chamando as interlocutoras de “jovens mulheres”. A categoria de juventude entrou desde o título inicial da pesquisa e permaneceu como um recorte importante nos artigos que produzi neste percurso acadêmico. É claro que o recorte geracional me interessa, faz parte da minha trajetória profissional. No entanto, fui percebendo que estas camadas, ou categorias como a sociologia gosta de chamar, não estão separadas, elas chegam juntas, misturadas e são borradas. De repente, a jovem Cíntia era uma mulher adulta de 39 anos de idade, com uma filha de 12 anos. Jaiara tem 31 anos, já possuía outra formação acadêmica, era dona absoluta de suas escolhas artísticas e as bancava com seu salário de trabalhadora. Camila, de 29 anos, era mestre em ecologia e fora gestora de um espaço de formação em dança. Enfim, continuam jovens em seus desejos, aspirações, determinações, mas já com longas trajetórias de vidas.

Questionei o conceito de juventude, que parecia não caber mais na pesquisa. Ao mesmo tempo em que acreditava que assumir a abordagem de juventude como um marcador era também uma escolha política, no sentido de visibilizar a autonomia e o protagonismo juvenil dessa parcela da população que tem papel preponderante desde a década de 1990, ocupando espaços públicos de participação social e cultural no cenário nacional, a partir da organização em grupos e coletivos juvenis voltados para as artes e a cultura.

Natália, a representante mais jovem do grupo, tem 25 anos e é uma ativista social, integrante do Movimento Levante Popular da Juventude e integra o grupo gestor da Dance Hall - Escola de Danças Urbanas, que acolhe uma juventude ligada ao movimento Hip Hop. Ela representa todo o discurso que venho construindo ao longo destes tempos sobre juventude, o que não significa que as outras mulheres também não participem deste contexto.

Além das questões em relação à dança e relacionada à minha formação acadêmica eu faço parte movimento social há quase cinco anos que é um movimento social de juventude. Então, militar num movimento social também me deu algumas perspectivas que eu não tinha antes em relação a mim, em relação a algumas coisas, como as coisas do mundo funcionam, então isso me abriu os olhos também

para querer buscar mais coisas que tem a ver comigo. [...] Chama Levante Popular da Juventude. É um movimento nacional que existe aqui na Bahia e em vários municípios, mas aqui em Salvador também. A gente atua tanto em território na periferia, quanto no movimento estudantil e na via campesina que é na zona rural. (ENTREVISTA..., 2018f)

Neste sentido, acolhendo as diferentes idades das mulheres interlocutoras da pesquisa, percebo que não há limite de idade nesta proposição, o que me coloca diante de um problema. Começo então a buscar uma referência que justifique essa minha escolha para a pesquisa. Para mim, as idades da vida também foram muito confusas, aos 10 anos de idade vim morar em Salvador para estudar, morava com minha irmã, que, com 18 anos, já estava casada. Fui construindo minha autonomia observando, aprendendo com as alegrias e tristezas desta convivência. Ajudei a cuidar das minhas três sobrinhas, de gestações muito próximas uma da outra. Aprendi muito cedo a ir e vir sozinha, num limite territorial demarcado pelo medo, era de casa para escola, da escola para casa. E aprendi muito sobre o que eu não queria.

Para as mulheres da pesquisa, este é o momento de fazer escolhas profissionais, e não há idade para fazer essas escolhas. Todas se encontram em processo de formação para se tornarem professoras de dança⁴⁴, ingressaram ou reingressaram na universidade e/ou na educação profissional. Estão em busca de uma participação e certificação que as legitime em seu fazer artístico pedagógico, uma vez que já atuam como educadoras há mais tempo, sobretudo em espaços não formais de educação. Portanto, assumo o atual processo de formação, no qual estão inseridas, como um marco em suas trajetórias. Entendendo que se trata de um período importante de suas vidas, independentemente de suas idades, de traçar rumos, diretrizes, caminhadas.

[...] e aí 10 anos depois, em 2014, dez anos depois que eu tinha feito o último ENEM para matemática eu e uma colega minha de trabalho, a gente conversando, ela disse 'Jaiara, bora tentar fazer nesse ano o ENEM?' e eu disse 'bora, para testar nossos conhecimentos' e aí a 'gente foi fez o Enem, mas juro para você que eu jamais imaginei estar aqui dentro da Universidade hoje. Era um sonho muito distante, sabe? Quando você vislumbra uma miragem no espelho e não acha que vai acontecer de verdade. Mas fui, fiz o ENEM e aí, para minha surpresa,

⁴⁴ Neste período de escrita da dissertação, algumas concluíram a formação e tornaram-se Licenciadas em Dança.

minha pontuação acolhia a Dança, dava para entrar na licenciatura em Dança e aí: 'meu Deus, não acredito... Eu só fiz para testar meus conhecimentos, e agora?'. E aí quando eu vi, já tava aqui dentro. 2015.1 entrei e eu, até hoje, fico assim deslumbrada. Eu não acredito em coincidências da vida. Acredito que eu sempre busquei intrinsecamente, inconscientemente, eu acho que eu sempre busquei estar aqui, em viver da dança, em viver da arte. Sempre fui muito artista, muito, sabe? Dentro de casa. (ENTREVISTA..., 2018e)

Por isso, não há idade para se realizar sonho. A formação universitária em dança era como um sonho para Cíntia e para Jaiara e ambas ingressaram, através do ENEM, a princípio com o propósito de testar conhecimentos, depois de terem suas vidas organizadas em termos de trabalho em outras áreas.

Foi assim algo muito inesperado na minha vida, eu como já trabalho, eu sou funcionária pública, então eu não pensava nisso, eu já estou quietinha no meu lugar de trabalho, já tenho minha vida, e quando eu passei no Enem, eu me lembro que eu coloquei duas opções, a primeira dança e a segunda secretariado, porque é o que eu trabalho e quando eu passei em dança, eu não acreditei, falei meu Deus!!! Mesmo dança já estando em primeiro lugar. (ENTREVISTA..., 2018d)

No entanto, minha relação com esse recorte me fez retomar os estudos nessa direção, mesmo estando convencida de que a idade é apenas uma construção social, enquanto marcador de identidades que se estabelece como privilégio ou não em relações de poder (BOURDIEU, 1983). Aventurei-me então nessa busca, tentando responder a questões que me inquietavam e que venho costurando há tempo em minhas vivencias pessoais e de trabalho.

Muitos são os olhares sobre a juventude, assim como as abordagens teóricas. No trabalho direto com este público, presenciei e vivenciei diversas concepções⁴⁵. Aqui tentarei trazer um breve panorama como testemunha nesta trajetória de vida.

⁴⁵ No Projeto Axé, nos anos 1990, também período de aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a ênfase era dada à adolescência como um recorte de idade, entendida como uma fase da vida, a passagem entre a infância e a vida adulta. A disparidade de condições de existência dessa população sempre foi pauta das discussões. Os jovens do Projeto Axé, por exemplo, eram das camadas mais populares, negros em sua maioria, viviam mais nas ruas que em suas casas, seja pela falta de condições básicas como alimentação, ou por outras necessidades não menos importantes, mas também por motivos de conflitos, desentendimentos. Eram tidos como problemáticos, a mídia reforçou a construção dessa imagem, associando-os com os altos índices de violência, homicídios, consumo de drogas, sob o risco da gravidez precoce, das doenças sexualmente transmissíveis. Encarados como um problema social, que o Estado não conseguia resolver. Tal visão reduz a

Philippe Ariès (1984) fez um estudo importante na década de 1970 sobre as “idades da vida”, no qual apresenta uma abordagem histórica numa perspectiva ocidental. Segundo o autor, a idade passou a ser uma preocupação, juntamente com a educação das crianças. Foram os poucos juristas da época e reformadores da Igreja que colocaram a idade como obrigatória nos documentos, principalmente para as camadas privilegiadas da sociedade que ingressavam primeiro nos colégios, no século XVI.

Contudo, a racionalidade capitalista exige formas mais precisas de identificação das pessoas. Na Idade Média, por exemplo, a identificação através do primeiro nome já não era suficiente e se tornou necessária uma complementação através de um sobrenome de família, que poderia ser o nome de um lugar. Com as pressões do estado moderno, que intenciona regular cada vez mais a sociedade, inaugura-se, então, os registros de nascimento, nos quais fica definida a idade civil dos indivíduos (ARIÈS, 1984, p.1). As idades tornam-se objeto de vários estudos, nas práticas religiosas e mágicas, na astrologia e outros campos da ciência, passa do domínio das ciências para o senso comum, popularizando-se através das “idades da vida” (ARIÈS, 1984, p.8).

Variados critérios foram utilizados para definir os limites de idade das fases da vida. Alguns podem parecer absurdos, mas, se considerados em relação à época e circunstâncias em que foram criados, o entendimento fica mais fácil. Só para ilustrar, Ariès (1984, p.11) cita que, no século XVI, segundo o calendário das idades, o termo criança era utilizando de uma forma mais ampla do que atualmente, conforme exemplificado nas frases “aos 24 anos é a criança forte e virtuosa” e “assim acontece com as crianças quando elas têm 18 anos”. Ou seja, o indivíduo só saía da infância quando deixasse de ser dependente. Portanto, não há e nunca houve um limite de idade fixo, comum a todos os tempos e grupos sociais para passar de uma etapa da vida a outra. Em nossa sociedade, as idades da vida estão relacionadas ao ingresso

complexidade a que estes jovens estão envolvidos e ainda minimiza a existência destas problemáticas à situação juvenil, o que não procede. Nos anos 2000, é que temos a preponderância da ideia de juventude. Neste período, inserida em projetos sociais voltados a este público, sobretudo no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, a juventude passa a ser percebida em sua potencialidade, a ideia de protagonismo juvenil é o centro do pensamento dos intelectuais daquele momento. Passo a observar o alargamento dessa “fase” da vida. A idade máxima para participação nos projetos e programas sociais, a chamada maioridade, alcançada aos 18 anos, modifica-se, a sua participação passa a ser estendida e outros critérios de ingresso são considerados, como a permanência na escola, estar cursando o ensino médio, educação profissional e ingresso na universidade.

no mundo do trabalho, ao acesso ao consumo, e à ideia de autonomia, quando podem custear as próprias despesas, como foi o caso de Jaiara.

Com 18 anos, eu comecei a trabalhar e eu disse ‘agora eu vou pagar minha própria aula de dança’ e foi quando eu tive meu primeiro contato em academia, foi com jazz. E aí me apaixonei pelo jazz. Depois fui para o balé e não gostei muito, fiz até o terceiro grau. Não identifiquei muito, voltei pro jazz e fiz um pouco de moderno, afro, contemporânea. [...] Meu dinheiro sempre era voltado para agregar conhecimento dentro dessa linguagem artística. (ENTREVISTA..., 2018e)

No período escravagista, século XIX nos Estados Unidos, meninos e meninas, mulheres e homens escravizados trabalhavam em tempo integral desde a infância e eram submetidos ao trabalho pesado no campo desde muito cedo. Não havia uma idade determinada para iniciar o trabalho, sequer nas lavouras. Era o “senhor”, proprietário dos escravos, que definia esse tempo. Angela Davis (2016) é preciosa em seus registros e reflexões a este respeito. Traz a fala de uma idosa, ao ser entrevistada em 1930: “Eu cuidava das crianças quando era pequena e tentava fazer a limpeza da casa como a senhora mandava. E então, assim que fiz dez anos, o senhor disse: “Leva essa preta para aquela plantação de algodão””. (DAVIS, 1984, p.19)

De acordo com os estudos da antropóloga Rangel (1999) em seu artigo “Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação”, entre alguns povos indígenas que vivem em território brasileiro, são rituais de iniciação que definem os ciclos da vida. Estas etapas são estabelecidas de acordo com o papel social que exercem na comunidade e a divisão das tarefas. O trabalho mais pesado cabe aos adultos. As crianças e idosos trabalham também, mas de forma diferenciada. Aos mais velhos cabe a sabedoria, os valores e crenças, a condução de rituais, a palavra da experiência, que é digna de muito respeito, têm também uma função educativa, principalmente junto às crianças. Já estas últimas são preparadas para assumirem as funções sociais quando adultas. A socialização das crianças referencia-se nos papéis atribuídos aos gêneros, respeitando-se suas condições e capacidades. Já os adultos, são demarcados pela posição social que ocupam no grupo, casamento, procriação e produção, e cabe-lhes a maior parcela de trabalho da comunidade. Curiosamente, o artigo não faz referência à questão da juventude.

Por outro lado, tive uma experiência⁴⁶ junto ao território indígena Kaimbé, na aldeia Massacará, na cidade de Euclides da Cunha – BA. O entendimento que se tem das etapas da infância e da velhice no grupo corresponde à análise da Prof.^a Rangel, mas há uma demarcação muito presente entre eles: a da juventude. Estes, em especial, assim como toda a comunidade, são responsáveis pela manutenção e preservação da cultura. É evidente a relevância que assumem na continuidade de suas manifestações culturais.

Assisti à dança do Toré, na qual participam crianças, jovens e adultos - entre os idosos, apenas o cacique participou. Mas os jovens têm papel importante na organização e execução da dança, são eles que puxam os cânticos, respeitando a hierarquia de idade e posição social. Quando o Cacique entrou na roda, foi ele quem puxou o cântico. Havia, porém, uma alternância nessa liderança durante a dança, inclusive com as crianças assumindo este lugar, o que evidencia o compromisso de todos com a sua cultura. É a juventude que lidera o movimento cultural na comunidade e é muito forte e bonito ver a forma como incorporam esta responsabilidade.

Portanto, as chamadas “idades da vida” não têm correspondido historicamente apenas às etapas biológicas, mas a papéis sociais atribuídos às pessoas e grupos sociais, inclusive levando-se em consideração questões de gênero, raça e classe social, o tempo e o espaço. A pensadora Akotirene (2018) nos diz:

A despeito do feminismo hegemônico, argumentar que na velhice as mulheres experimentam discriminações geracionais impostas pelo mercado de trabalho, o qual as consideram velhas; e de classe, porque perdem o dinheiro da aposentadoria para netos e adultos da família, é a marcação de raça que garantirá às mulheres brancas seguridade social, pois estas tiveram emprego formal, e a marcação de classe irá mantê-las na condição de patroas. No pensamento de vanguarda de Sojourner Truth, raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido. Para a mulher negra inexiste o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas; e de geração infantil, porque deve fazer o que ambos – marido e patroa – querem, como se faltasse vontade própria, e o que é pior, capacidade crítica. Independentemente da idade, o racismo infantiliza as mulheres negras. Velhice é como a raça é vivida; e

⁴⁶ Viagem realizada junto ao grupo Ação Curricular em Comunidade e Sociedade – ACCS Fórum Social Mundial - FSM – em janeiro de 2018, com a Prof. Dra. Clélia Côrtes - IHAC / UFBA, através do BI de Artes.

classe-raça cruza gerações, envelhecendo mulheres negras antes do tempo. (AKOTIRENE, 2018, p. 21-22)

Neste sentido, é preciso concordar com Bourdieu (1983), ao afirmar que as “divisões entre as idades são arbitrárias”, assim como as fronteiras entre as supostas fases da vida, seja juventude, velhice, e são “objeto de disputas em todas as sociedades”.

O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA, etc., no mesmo ano, veríamos que estes "jovens" possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do pólo do poder. (BOURDIEU, 1983, p. 2)

Ainda conforme Bourdieu (1983), a “idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável”, portanto, reforço à ideia de Akotirene (2018) de que os sentidos das idades não podem ser pensados fora do cruzamento com marcadores de gênero, raça, classe social, etnia. Assim, as mulheres da pesquisa podem ser tratadas como jovens mulheres em processo de formação e, neste sentido, são atravessadas por outros marcadores como classe social, raça e religião.

Tem um exemplo bem recente da arbitrariedade quanto à marcação das idades e o que tange a sua manipulação e o jogo de interesses. Na eleição para a presidência do Brasil em 2018, observa-se que o tema da redução da maioridade penal volta à pauta de discussão, através do programa de governo de um dos candidatos⁴⁷. No entanto, o filho desse mesmo candidato, 34 anos de idade, eleito deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro, manifesta nas redes sociais seu desprezo e descaso pela instituição Supremo Tribunal Federal – STF, ameaçando fechá-la, caso o seu pai ganhasse as eleições. Diante de desastrosa afirmação, viralizada nas redes sociais,

⁴⁷ Para mais informações consultar proposta de governo no site do TSE. Disponível em: <http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

seu pai pede desculpa e diz: “Eu já adverti **o garoto**, o meu filho, a responsabilidade é dele⁴⁸” (grifo meu).

Sabemos que a redução da maioridade penal atingirá de imediato os jovens negros e em situação de vulnerabilidade, desassistidos juridicamente pelo poder público. Ao tempo em que é exatamente essa parcela da população que mais morre vítima da violência letal no país. A situação é tão grave que vem sendo pensada como um extermínio generalizado ou genocídio de jovens negros. Segundo a Plataforma Política Juventudes contra a Violência, com base em dados do Atlas da Violência 2018, 77% dos jovens assassinados no Brasil são negros, “a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil. São 63 mortes por dia, que totalizam 23 mil vidas negras perdidas pela violência letal por ano”. Sobre as mulheres a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras.⁴⁹

Portanto, reafirmo a necessidade de compreender amplamente e de forma conjunta, os marcadores de idade, gênero, identidade sexual e raça, de modo a favorecer uma análise mais aprofundada dos fatores que envolvem as questões da violência e a sua prevenção, assim como as questões mais amplas que dizem respeito às comunidades oprimidas, favorecendo a construção de políticas sociais eficientes, que garantam o efetivo direito à vida e à segurança da população, sobretudo a população negra. Refletir sobre esta ótica é tarefa urgente. Desde 2015 que o Brasil vem reduzindo drasticamente os investimentos em políticas de direitos humanos, o que representa um grande retrocesso.

2.3 INTERSECCIONALIDADE: O COMUM NA ENCRUZILHADA

Assumo uma abordagem interseccional nesta pesquisa, que aponta para a articulação entre estas camadas da vida, que atravessam as histórias de vida das jovens mulheres que participaram desta pesquisa e que me atravessam o tempo inteiro, como mulher, negra, de 50 anos de idade, que se aventura num Mestrado em

⁴⁸ Pedido de desculpa amplamente divulgado, nas redes sociais e de televisão. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-pede-desculpas-por-declaracoes-do-filho-em-relacao-ao-stf-23177663>>. Acesso em: 23 out. 2018.

⁴⁹ Para maiores informações consultar o Atlas da Violência 2018. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

Dança, numa universidade pública e que usufrui de privilégios que me diferencia de outras tantas mulheres no contexto social.

A perspectiva que adoto aqui para falar de interseccionalidade comprehende a mesma enquanto um conjunto de ideias e práticas que sustentam que gênero, raça, classe, sexualidade, idade, etnia, status de cidadania e outros marcadores não podem ser compreendidos de forma isolada, sendo que estes articulam dinâmicas de poder que produzem realidades materiais desiguais e experiências sociais distintas coletiva e individualmente. (BUENO, 2019)

A ideia de interseccionalidade me faz avançar e coaduna com o que venho pensando e afirmando nesta pesquisa, inspirada em pensadores como Morin (2000), Brandão (2014), Aquino (2015), de que é preciso ver o sujeito⁵⁰ em sua integralidade. Assim, os marcadores que nos perseguem e nos identificam não podem ser vistos de forma isolada, como se estivessem estanques. Quando Cíntia afirma ser uma “mulher negra, de periferia e da igreja”, traz consigo estas marcas em conjunto. A interseccionalidade é, portanto, a unidade ou a encruzilhada, conforme Akotirene (2018), que liga estes marcadores. Não cabe mais neste momento histórico, a partir da minha visão de mundo, uma análise fragmentada dessa realidade, o que seria uma incoerência epistemológica.

A interseccionalidade advém do pensamento feminista negro, é um marcador de mulheres negras, porque são mulheres, são negras, são pobres, em sua grande maioria, e foram infantilizadas, tidas como seres sem vontade própria. Não se trata apenas de uma articulação teórica, conceitual, mas também metodológica e política. É dinâmica e nos mostra como ver o preconceito, o racismo, a misoginia, a homofobia e outras formas de opressão. É política porque é ação, intervém diretamente na realidade.

Para explicar a origem de tal abordagem Akotirene (2018) se remete ao discurso de Sojourner Truth, que trouxe no início deste capítulo.

O pensamento feminista se deu mediante a construção a ferro e águas atlânticas e a interseccionalidade veio até nós como ferramenta

⁵⁰ O termo é assumido em seu gênero masculino, uma exceção à escrita inclusiva não sexista que venho tentando imputar nesta dissertação.

ancestral. Não por acaso, Sojourner Truth, nascida acorrentada ao escravismo, vendida em leilão aos 9 anos de idade, junto ao gado, tornou-se pioneira do Feminismo Negro. Em discurso de improviso ‘Não sou eu mulher?’ (...) ela denunciou que ‘ninguém nunca me ajudou a subir nas carroagens, nem pular poças de lama [...], eu tive treze filhos e vi a maioria ser vendida pra escravidão’. Nesses fragmentos a intelectual pioneiramente articula raça, classe e gênero, questionando a categoria mulher universal, mostrando que se maternagem obrigatória revela destino biológico para todas as mulheres, seria apropriado ressaltar que os filhos e as filhas das africanas eram vendidos escravizados. (AKOTIRENE, 2018, p. 20-21)

Assim, assumo a interseccionalidade nesta pesquisa, reconhecendo o seu pioneirismo no Feminismo Negro e entendendo que ele traduz uma epistemologia decolonial da qual me aproximo.



WORK *Knowledge*
CONHECIMENTO E PRÁTICA BREAKING E HIP HOP LIFESTYLE

FABGIRL / BSBGIRLS - DF

26 DE JANEIRO DE 14 ÀS 19 HORAS

WORKSHOPS:
GESTÃO EM DANÇAS URBANAS +
WORKSHOP DE FLOORWORKING/BREAKING

INVESTIMENTO:

2 AULAS	• R\$ 50,00
AULA AVULSA	• R\$ 35,00

LOCAL: Rua dos Ossos, N° 1A
Santo Antônio Além do Carmo

+55 71 8504-3124

PRIMEIRA
MOSTRA
DO CURSO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA
24 NOV 18H

IGREJA CASA DE DAVID
RUA DR. JORGE COSTA ANDRADE, N° 42
ÁGUAS CLARAS, SALVADOR - BA

3 NAS ROTAS DA FORMAÇÃO - CONTEXTOS E TERRITÓRIOS

3.1 APRENDIZAGENS EM TRÂNSITOS

No trânsito entre aprender e ensinar, são muitos os espaços educativos em dança por onde estas jovens mulheres passam. Normalmente é um conhecimento que começa desde cedo, quando crianças, em projetos sociais na comunidade, em academias de dança ou na escola formal. Aproximo-me da concepção de organizações aprendentes trazidas por Hugo Assmann (1998, p. 86) para ajudar a compreender os contextos de aprendizagem em dança e seus deslocamentos, que se constituem em redes de aprendizagem, conforme veremos a seguir.

As instituições e organizações aprendentes empenhadas na educação devem tornar-se aprendentes enquanto complexo organizativos, e não apenas na significatividade de uns quantos de seus agentes, porque é precisamente enquanto *ambientação coletiva de experiências de aprendizagens* que elas devem merecer o nome de *sistemas complexos e adaptativos*. De maneira que não se trata apenas de intensificar aprendizagens individuais, supondo equivocadamente que a somatória dessa redundará automaticamente em melhorias qualitativas dos contextos educacionais. É preciso criar climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas... Mas esforços individuais isolados não criam aprendizagens coletivas. Foi a tomada de consciência disso que foi amadurecendo temas como o da *inteligência coletiva*. (ASSMANN, 1998, p. 92 e 93) (Grifo no original)

As trajetórias formativas das mulheres desta pesquisa são repletas de contextos diferenciados. Camila, Aline Brito e Cintia encontraram a dança na escola. As duas primeiras ainda pequenas, na educação infantil, enquanto a segunda foi na adolescência, através da Escola Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um complexo educacional público, sobre o qual já me referi anteriormente.

A dança também chega mais tarde, fica latente no desejo, até que consigam sustentar seu interesse e só, então, colocá-lo em prática, quando possuem as condições de arcar financeiramente com os deslocamentos, com mensalidades, quando foi o caso, e os figurinos das apresentações. Assim aconteceu com Jaiara Paim e Aline Carvalho. A primeira, porque a família não apoiava seu ingresso na

dança ainda criança por questões religiosas e a segunda, porque a prioridade da família era o sustento e outras necessidades mais imediatas.

Já Natalia Carvalho, ingressa na dança, no balé clássico, antes mesmo de ingressar na escola, aos 5 anos de idade, era o sonho de sua mãe, uma pernambucana que vivia em Valinhos, uma cidade do interior de São Paulo, longe de sua terra natal, onde a dança regional era a lembrança mais próxima.

Aqui me aterei a refletir sobre os contextos atuais de formação em dança nos quais elas estão inseridas como educadoras e educandas. Mas antes quero destacar alguns destes primeiros contextos em suas vidas que chamam a atenção. A Escola Parque, em Salvador, o Centro de Assistência e Integração à Criança Professor José Raimundo Pereira de Azevedo – CAIC, uma escola municipal de Feira de Santana e o Centro Cultural de Valinhos, interior de São Paulo. Cintia, Aline Brito e Natalia foram privilegiadas por terem tido o acesso a uma educação com arte, gratuita, desde muito cedo, em espaços públicos. O que reforça a potência da arte como dimensão sensível do processo educativo na formação de crianças e adolescentes, seja nos espaços escolares ou em centros culturais locais, assim como aponta para uma importante política pública de acesso à arte e à cultura.

Como ela não teve nada disso, então ela tentou dar o máximo que ela pôde. Então além disso, eu fiz aula de Natação, fiz aula de Judô. Ela disse: 'Quer fazer aula de Judô? Vão fazer aula de Judô também, aula de Violão, aula de Desenho...' porque lá no interior as coisas nessa cidade eram de graça, entendeu? Era tudo oferecido pelo Estado. E lá era tudo de graça. Tinha uma 'Casa da Cultura', que chamava, que era um ponto de cultura e aí tinha balé, jazz, violão, desenho, tudo, tudo de graça. (ENTREVISTA..., 2018f)

No entanto, para além de como, onde e quando ingressaram na dança, as mulheres da pesquisa permanecem nela e a escolhem como profissão. Ingressam em processos formais de educação, no ensino superior ou na educação profissional. Enfrentam muitas vezes a família, as dificuldades de recursos para se manterem nas aulas, os deslocamentos entre a casa e o ambiente de formação, a simultaneidade com o trabalho, necessário para lhes garantir o sustento e a formação continuada desejada. Mesmo quando são absolutamente influenciadas pela figura materna, ainda crianças, esta escolha se reafirma na idade adulta.

Estar na dança significa um reconhecimento de si, que aliado à dedicação que têm, às habilidades adquiridas nesta trajetória, faz manifestar um outro sentimento, que é um anseio de expandir, contaminar outras pessoas com suas aprendizagens. A princípio, ainda não se dão conta da dimensão política de suas escolhas, mas, aos poucos, seus projetos de vida começam a ser desenhados, assumindo este papel de multiplicadoras de dança. Formando um tecido social em seus processos de aprendizagens, na atuação como educadoras e educandas, mas também em infinitas outras possibilidades para ser, a partir da dança.

Assim, a dança assume seu caráter mais político, **empodera**. Percebem-se enquanto sujeito social, tomam consciência das condições de gênero, classe, raça, religiosidade, diferenciam-se em seus contextos familiares e contribuem para a conscientização de parentes, amigas e amigos, comunidade. É um misto de autoestima elevada com desejo de ampliar essa sensação para outras pessoas, como pode ser observado nos depoimentos de Jaiara e Cíntia a seguir:

Quando eu fiz o curso de Flymoon, eu precisava dar aula para uma turma para que eu recebesse certificado, e aí minha turma quem foi? Minha família. Esse é o momento de levar as coisas que tem aqui para que eles também vejam a importância que tem a dança na minha vida, e que também pode ter na vida deles. Também é um lugar, não somente a dança pela dança, mas a dança como saúde, como bem-estar, sabe? (ENTREVISTA..., 2018e)

Por eu estar nesse lugar, lugar de igreja, de comunidades evangélicas, então eu penso muito, de que forma eu posso está colaborando, trazendo isso que eu estou aprendendo, trazendo isso para esse lugar, para ver as pessoas pensando de forma diferente, saindo desse lugar de que só podia ser assim, porque não pode ser assim também, de outro jeito? (ENTREVISTA..., 2018d)

Em seus trabalhos como educadoras de dança, estas jovens mulheres vão provocando deslocamentos nas pessoas, nos contextos em que estão inseridas. E vão descobrindo as múltiplas possibilidades de estar/viver com a dança, também como dançarinas/intérpretes, coreógrafas, produtoras, figurinistas. Entre atuações voluntárias e remuneradas, principalmente através de bolsa de estudo e/ou atuando como educadoras em espaços não formais de educação, percebem que é possível

viver de dança. Como nos diz Joice Berth (2018), segundo o pensamento da Stromquist:

O empoderamento consiste em quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria para levar as mulheres a atarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente). (STROMQUIST *apud* BERTH, 2018, p. 35)

Portanto, com relação a estas jovens mulheres, é possível identificar os processos de empoderamento perpassando as quatro dimensões acima citadas. Posicionam-se criticamente diante do mundo, da dança, da educação, buscam o conhecimento através da formação continuada. Reconhecem-se e se afirmam na dança. Em sua maioria, foram estudantes de escolas públicas e percebem as fragilidades e também potencialidades destes espaços. Cram suas próprias redes de articulação para o desenvolvimento de seus projetos, que estão direcionados à compreensão da dança como projeto de vida, trabalho e sustentabilidade.

Então tudo passa pela dança. Antes era mais uma coisa romântica, assim, idealizada, de nem saber o que queria, se era ser intérprete, coreógrafa, professora... E era aquela coisa assim de crescer, [...]. Mas hoje em dia assim, o lugar que eu estou me colocando, que estou começando a desenhar é mais forte, o lugar mesmo de mudança, de trânsito, de mediação, de não ficar presa a uma única atividade de dança. Vamos supor: ser uma coreógrafa de renome, ser uma... Mas estar criando ações de dança que possibilite modificar ou potencializar os talentos, as habilidades da comunidade que estou inserida, dos grupos, dos coletivos, então a importância é botar em prática as coisas, é fazer com que a gente se conecte mais, tenha metas mais estabelecidas para correr atrás de um objetivo que parece ser muito longe, mas que a gente comece a se instrumentalizar através da dança, comece a correr atrás de lugares, de contatos, de pessoas, então, para mim é mais nesse sentido assim, de estruturação, para coisas futuras. (ENTREVISTA..., 2018a)

É em meio a estes contextos que as jovens mulheres começam a traçar seus caminhos como educadoras e seus projetos de formação profissional, para além dos muros escolares e acadêmicos. Algumas, desde muito cedo, ainda bem jovens,

cursando o ensino médio, já se aventuram no exercício do ensinar. Referem-se à ação de multiplicar a dança, levar adiante a outras e outros seus conhecimentos, suas habilidades. Esse fazer tem um sentido de coletividade, criam turmas para dar aulas, grupos artísticos, companhias. Por exemplo, a Natali Ávila, se junta a outros jovens e cria o AfroRagga, grupo de dança que Natalia Carvalho integra, que mistura elementos da dança afro com as danças urbanas, mais tarde, juntamente com outros participantes abrem a Escola de Danças Urbanas Dance Hall, no Santo Antônio Além do Carmo. Cíntia montou sua companhia na Igreja, Cia de Dança Casa de Davi. Camila, junto com uma amiga, abriu uma sala de dança em Vilas do Atlântico⁵¹ e criou o Grupo Bastet Dança do Ventre e Fusões.

Descobrem uma vocação, um desejo pelo campo da educação e o reconhecem como espaço de sustentabilidade. Movidas por um sentimento de solidariedade, coletividade e de agenciamento, organizam-se para devolver seus saberes e conhecimentos, especialmente em suas comunidades, espaço de pertencimento, onde se identificam como parte. Ultrapassa a ideia de territorialidade espacial, envolve identidade e alteridade, incluindo os grupos dos quais fazem parte, a turma do hip hop, da dança do ventre e tribal, da igreja, aqueles com quem se relacionam e estabelecem laços de cooperação, de partilha e de compartilhamento. O que a Prof.^a Dra. Beth Rangel chama de “comunidades de sentidos”, inspirada no pensamento de Baczko (BACZKO, 1985, p. 403 *apud* BRANDÃO, 2014, p. 142).

Dessa forma, temos muito que aprender, a partir desses princípios e práticas de sociabilidade e convivência comunitária, presentes e exercitados nos cotidianos deste grupo social organizado, a exemplo da participação, da solidariedade, do fazer coletivo. É estratégico contracenar com diferentes atores, aproximar-se e oferecer a possibilidade de vivência de ação colaborativa em torno de necessidades pessoais e sociais, como forma de realização de ações inseridas em experiências do nosso cotidiano. (BRANDÃO, 2014, p. 142)

A ideia de assumir o exercício docente como profissão vem atrelada à ideia de compromisso político, assim como inseridas em espaços não formais de educação, estimulam também um comprometimento com o público, através da possibilidade de

⁵¹ Este espaço não existe mais. Atualmente, Camila dá aula em outros contextos de educação não formal.

um maior acesso a públicos diversos. Cintia diz na apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE): “Eu vou voltar, porque esse aqui é o meu lugar. Aqui eu encontrei os meus diamantes”, anunciando o convite da direção da escola da Rede Municipal de Educação para continuar o trabalho, onde realizou seu Estágio II, no bairro onde reside, Águas Claras, com o qual tem um forte sentimento de pertencimento. Conclui dizendo “preciso devolver esse saber para esse lugar”.

O mesmo aconteceu com Taynah Melo, em seu TCE, voltado para formação de profissionais da dança na cidade de Ilhéus, sua cidade natal, onde se formou no âmbito da educação profissional em dança. Ela realizou sua pesquisa de campo, levantou diagnóstico e desenvolveu a ação de intervenção pedagógica do componente DANA 75 (Prática da Dança na Educação II) na escola em que se formou. Tudo com muito carinho e cuidado, demonstrando seu afeto por aquele espaço. Mas, principalmente, com muita alegria por poder devolver, compartilhar suas aprendizagens e experiências com aquele público, aquela comunidade que faz parte de sua vida. Assumem o lugar de multiplicadoras de conhecimentos como uma responsabilidade cidadã, de expandir seus pensares e fazeres em dança.

Larrosa (2007) capta bem essa intencionalidade presente no fazer artístico educativo dessas jovens mulheres.

Mas a remessa de um professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler”. Ler não é um dever num sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. É uma dívida e uma tarefa – a dívida e a tarefa da leitura – que o professor dá quando remete o texto. Uma dívida é uma responsabilidade que temos com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler. (LAROSSA, 2007, p.140)

Trata-se de um comprometimento político, estão totalmente mobilizadas pela “tarefa” do educar. Essa tarefa é assumida como uma responsabilidade com sua comunidade. Sentem-se no dever de devolver, ofertar o conhecimento conquistado nos lugares aos quais são pertencentes. A tarefa dessas mulheres é permitir a leitura do mundo, permitir que cada participante de seus experimentos artísticos educativos,

os diamantes de Cintia, possam, assim como assinala Conceição Evaristo (2003), imprimir escritas autorais no mundo. Insurgir leituras e escritas com dança é a missão dessas jovens mulheres educadoras e educandas.

É essa a ideia de rede de aprendizagens que trago na pesquisa, o conhecimento não faz sentido se for pensado numa dimensão individual, solitária, precisa ser compartilhado, coletivizado. É sinônimo de resistência, empoderamento. Assim foi o lema de Ventre Sagrado Dança Ritual⁵², que dancei junto a um grupo de mulheres, todas educandas de Camila Saraiva, da Casa Guió e dos Cursos Livres da FUNCEB:

Camila diz: Quando eu me liberto...

Todas juntas: Eu também me liberto!

Conforme Aquino (2015), a rede se constitui a partir de laços colaborativos, sem hierarquias e por meio de relações dialógicas, o que favorece o processo do aprender, a partir de uma perspectiva emancipatória. Chama especial atenção a atuação de grupos e coletivos que se organizam em espaços alternativos, com arranjos fora dos padrões já reconhecidos e mencionados, a partir de práticas solidárias.

Nesta pesquisa, a noção de rede busca responder aos desafios internos das formas de participação e externos da sustentabilidade de projetos artístico pedagógicos através de uma organização na qual o movimento é pressuposto. A rede reorganiza o espaço, os sujeitos e suas produções em uma tentativa de democracia, aberta inclusive à própria falência. Nossa hipótese é de que as redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local podem ser constituídas a partir de abordagens colaborativas baseadas em relações dialógicas, não hierárquicas, baseadas na presença e afetividade. (AQUINO, 2015, p. 113)

A partir da iniciativa de mulheres que se encontram nesse trânsito entre o aprender e o ensinar dança, surgem inúmeras experiências de aprendizagem que potencializam estes fazeres e saberes. A que ensina em algum destes lugares é também aprendiz em iniciativas de outras, ou colaboram como educadoras a convite

⁵² Falarei desta experiência mais adiante.

de forma esporádica, ou ainda dançam nas coreografias de outras. Quando estão como produtoras de festivais, espetáculos, convidam-se umas às outras.

E assim tem-se formado uma rede de aprendizagem, que tem se constituído como uma potência transformadora neste contexto de formação em dança e de formação desses sujeitos. Na turma de Cíntia, por exemplo, uma de suas educandas é educadora de dança na comunidade do Bairro da Paz, local onde reside, mas ela vem todos os sábados pela manhã fazer as aulas em Águas Claras. Esse é um dos maiores orgulhos de Cintia, poder ser uma multiplicadora que gera outros multiplicadores.

Eu quero que as pessoas multipliquem isso, esse ato de facilitar, que elas se tornem também facilitadoras. Quando eu vejo Aline⁵³ dizendo isso, ela fala assim pra mim, ela me chama de pró: 'Pró, tudo que eu aprendo aqui, eu digo pra elas lá. Aquilo que eu aprendi, que não precisa de música pra dançar, eu digo pra elas, que o movimento por si só já é'. Eu gosto muito, quando ela chega e diz pra mim: 'Pró, aquilo que você me falou que eu preciso me comunicar, que quando eu estou fazendo meus movimentos, eu estou me comunicando com as outras pessoas, eu falei isso pra elas, e você precisa ver como elas estão dançando diferente'. Então isso pra mim, significa que valeu a pena a gente conversar, dialogar. Ela passa isso e outras pessoas estão passando isso adiante, e contaminando outros espaços, outras pessoas... (ENTREVISTA..., 2018d)

Ou, ainda, quando Camila Saraiva dança para Antônia Lyara, na coreografia *CY Deusas da própria história*, resultado da pesquisa e montagem para conclusão do Curso de Educação Profissional em Dança na FUNCEB. Antônia Lyara é também educadora de dança no ACAD – Academia Arte de Dançar, em Feira de Santana, a convite de Aline Brito. Ou quando Jaiara vai dar aula, como convidada na Cia de Dança Casa de Davi, dirigida por Cíntia Almeida. Ou quando simplesmente vão assistir, apoiar umas às outras, conforme pode ser identificado nas falas de Aline Brito e Cíntia.

O trabalho dela [Lyara] é muito legal e ela tem esse lugar desse trânsito mesmo, está em vários lugares, não assume uma linguagem, uma modalidade de dança fixa. Ela trabalha com esses lugares

⁵³ É perceptível o orgulho em sua voz, falando de uma de suas educandas que é educadora em outro espaço no Bairro da Paz.

mesmo de hibridação. Ela está trabalhando lá com a gente. [...]. Ela dá popular, tribal, balé. (ENTREVISTA..., 2018a)

A primeira coisa que a gente dançou como Cia, foi o contato, aqui na Igreja. [...] Eu lembro que Jaiara até estava, ela mandou uma mensagem pra mim – ‘An, dançaram contato...’ (ENTREVISTA..., 2018d)

As possibilidades de cruzamento destes fazeres e pensares em dança são múltiplas. É na tessitura desse tecido social que se estabelece a "comunidades de sentidos": para além da dança em si, tem algo maior que as une, que é a potência transformadora de suas ações e que vai tecendo estas redes de articulação, solidariedade e parcerias.

Portanto, essa participação cidadã é observada como uma escolha política, que se configura não apenas na atuação como educadoras de dança, mas também ocupando outras posições nesta rede de aprendizagens em dança. Estas jovens se destacam no contexto local como lideranças em potencial, reconhecem-se enquanto cidadãs, que, no trânsito entre o ensinar e o aprender da dança, possibilitam repensar estes saberes e fazeres em deslocamento, sendo transformadas e transformando. Trazem para suas práticas reflexões acerca da vida comunitária, aspectos do cotidiano local, processos criativos em dança, além de elementos da cultura popular e das danças urbanas e de matrizes africanas.

Seria se pensar coletivo, sair desse lugar individualista, o que eu sempre repito, você é um ser que vive com outras pessoas. O que a gente mais senta pra conversar é a respeito disso, você não está isolado em uma ilha, você está tendo relações constantemente. O viés político que eu tento no meu trabalho é esse, o ser que se relaciona com outros, por isso começar a pensar como o outro também. (ENTREVISTA..., 2018d)

Neste sentido, pode-se dizer que estas jovens são corpos-sujeitos-cidadãs⁵⁴ “encantadas” com o educar, porque o educar está diretamente ligado ao papel político, transformador. Significa pensar na participação social e política enquanto

⁵⁴ Brandão sugere com este termo a compreensão do ser humano de forma integral (bio-psico-sócio-cultural), com vistas a “criar e desenvolver novos horizontes emancipatórios”, de modo a lidar com a “complexidade do mundo/do ambiente/do contexto”. (BRANDÃO, 2014, p.144)

articuladoras de ações de formação em dança na perspectiva da transformação social, sobretudo porque acreditam na potencialidade da dança de fazer pensar e repensar o mundo à sua volta.

A atenção e a necessidade de formação integral desses cidadãos, onde se contemplam experiências estéticas, com vista a processos de desenvolvimento de capacidades sensório-motoras, contribuem para que esses corpos sujeitos sejam propulsores de mudanças nos seus ambientes, a partir de um sistema de circulação e disseminação da arte e da cultura. (BRANDÃO, 2014, p.144)

Portanto, mobilizadas e inseridas nesta conjuntura, as jovens educandas e educadoras realizam ações e projetos de dança em suas comunidades, em espaços educacionais e culturais ou, ainda, através das iniciativas artísticas pedagógicas de grupos e coletivos. Ao ingressarem nos espaços de formação em dança, como a UFBA e a FUNCEB, e em articulação com a formação que trazem consigo, constroem uma bagagem de conhecimento diferenciada, no que se refere ao exercício de participação e de cidadania. Demonstram uma inserção política num contexto mais global, observada nas narrativas, nas produções artísticas e numa postura comprometida com questões sociais, identitárias, como os movimentos LGBTQI, feministas, étnico-raciais.

3.2 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS ENTRE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Com o intuito de aprimorar, qualificar seus saberes e fazeres em dança e de legitimar suas práticas através da certificação, necessária e importante, estas jovens mulheres ingressam em diversos espaços de formação em dança. Vou fazer referência a alguns deles, sem nenhuma pretensão de esgotar este contexto na cidade de Salvador, que apresenta um panorama rico em possibilidades de formação em dança, nos diversos formatos e espaços⁵⁵.

⁵⁵ Dentre os espaços não formais de educação, identifico as ONGs, projetos culturais comunitários, associações de moradores, terreiros de candomblé, igrejas, blocos afros e afoxés de carnaval, academias. Alguns destes com ações de cunho mais pontuais, porém de forma continuada. Finalmente,

Salvador é a capital pioneira no país na formação universitária no campo da Dança. A Escola de Dança da UFBA foi fundada em 1956, sob o signo da vanguarda, implantada pelo então Reitor Prof. Edgar Santos. Possui quatro cursos de graduação em dança com habilitações em licenciatura e bacharelado nas modalidades presencial e semipresencial (Educação a Distância) e um curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança. A UFBA abriga, também, desde 2006, o primeiro Programa de Pós-graduação em Dança na América Latina, que, além do curso de Mestrado em Dança, conta também com o recém aprovado Doutorado. Recentemente, a Escola aprovou, ainda, a criação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança, com o curso de Mestrado Profissional em Dança, cuja primeira turma iniciou suas atividades em 2019.

Nos campos da pesquisa e extensão, tem promovido diversas formações em dança para públicos de comunidades, a exemplo do programa de extensão *Trânsitos: Experiências Artísticas como Processos de Aprendizagem* e do projeto de pesquisa *Arte no Currículo: convênio entre a UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador*. Além disso, não poderia deixar de mencionar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica, através do MEC e da CAPES, que tem como objetivo fortalecer os cursos de licenciatura.

Em Salvador, encontra-se a primeira escola com formação técnica de nível médio em dança do Norte e Nordeste do Brasil, a Escola de Dança da FUNCEB, fundada em 1984. Além do curso de educação profissional, com dois anos e meio de duração e 1.932 horas/aulas, a Escola da FUNCEB oferece, ainda, um Curso Preparatório para crianças e adolescentes de 5 a 18 anos, de forma seriada, que resulta em mais de 10 anos de estudos com diversas abordagens de dança, desde a perspectiva do Brincante - proposta para iniciação das crianças, passando pelas Danças Afro Brasileiras, Danças Populares, Dança Moderna, Dança Contemporânea e Balé Clássico. No turno noturno, a Escola oferece cursos livres para adultos interessados em dança, como por exemplo, dança do ventre, tribal, de salão, street jazz, sapateado, pilates, entre outras.

os grupos e coletivos que se organizam em espaços alternativos, com outros arranjos de formação, fora dos padrões já mencionados e reconhecidos. Para ampliação do contexto de formação em dança na cidade de Salvador, ver Mapeamento da Dança (2016, p. 1295-1505).

Assim, a Escola de Dança da FUNCEB e a Escola de Dança da UFBA são espaços do trânsito entre o aprender e o ensinar da maioria das jovens mulheres desta pesquisa. Embora apenas uma delas esteja vinculada diretamente ao Curso de Educação Profissional, a maioria das entrevistadas e participantes da pesquisa já passou pela FUNCEB como estudantes em um de seus cursos ou como educadora no Curso Livre. E todas estão atualmente vinculadas à UFBA, sendo uma delas, ao BI de Artes.

Além destes dois importantes espaços formais na cidade de Salvador, é relevante fazer referência à inserção das artes no Ensino Fundamental, do primeiro até o nono anos, nas escolas da Rede Municipal de Educação que têm a arte/dança no currículo como componente curricular obrigatório e que têm se constituído em ambientes propícios para experimentações artísticas que podem vir a despertar o interesse de muitas crianças e jovens pela dança. Este é um campo favorável de ingresso no mercado formal de trabalho, quando concluírem a licenciatura em dança.

Através do Projeto Arte no Currículo, um convênio entre a UFBA e a Secretaria de Educação de Salvador (SMED), sob a coordenação da Escola de Dança, identificou-se, em 2018, um quantitativo de 78 professores de dança inseridos na Rede Municipal de Educação, dos quais 80% estiveram envolvidos nas ações de formação do Projeto. Vale ainda ressaltar o pioneirismo do município na efetivação de concursos públicos no Brasil, para as áreas específicas das artes, inserindo em seu quadro docente mais de 400 professores de Artes na Rede.

Assim, faz-se necessário destacar a importância desse grupo de professores de arte na Rede Municipal, num momento em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acaba de ser aprovada e desobriga as escolas do ensino básico a ofertarem os componentes de artes nos currículos. Essa experiência faz relevo e deve servir de referência na luta pela manutenção da arte e de outros componentes como a sociologia e a filosofia.

A formação em dança em espaços não formais de educação remete, sobretudo, à forte influência das culturas de matrizes africanas e das manifestações populares, a exemplo do carnaval, da capoeira e das festas religiosas (MATOS; NUSSBAUMER, 2016). Neste sentido, percebe-se uma predominância das formações em danças afro-brasileiras como um grande movimento da dança na cidade. Os terreiros de candomblé, blocos afros e afoxés têm preponderância neste contexto, dispondo de

oficinas e cursos durante todo o ano e com maior concentração nos meses do verão que precedem o carnaval. Do mesmo modo, percebe-se nas ONGs e projetos sociais comunitários o desenvolvimento de atividades de valorização da cultura negra, a exemplo do Centro Projeto Axé e da Instituição Iaô Ilê Augusto Omolú, o Bloco Afro Carnavalesco Malê de Balê.

Dentre os espaços culturais da cidade, destaco o Teatro Vila Velha, que também é responsável pelo maior festival de dança do Estado, o Vivadança⁵⁶. As academias e escolas privadas também possuem um papel importante, a exemplo da Escola Contemporânea de Dança que realiza anualmente a Jornada de Dança da Bahia e a Escola de Balé do Teatro Castro Alves (EBATECA), que recebe este nome por ter sido fundada no subsolo do Teatro e hoje se transformou numa rede de franquias em diversos bairros da cidade e municípios vizinhos.

Ainda neste contexto de espaços não formais de formação em dança, tem chamado a atenção a atuação de grupos e coletivos que se organizam em espaços alternativos, com arranjos fora dos padrões já reconhecidos e mencionados. Espaços diversos e inusitados estão se transformando em locais onde acontecem aulas, oficinas e cursos de dança: pode ser no quintal, na sala, na garagem de casa, na praia, na residência universitária, na igreja, na praça, na rua, na sala de uma escola. São nestes espaços que as jovens mulheres educadoras têm iniciado seus experimentos artísticos educativos em dança. Priorizam como público de suas iniciativas, moradores de suas comunidades, de diversos perfis, que vão desde crianças, adolescentes, jovens, adultos à terceira idade.

3.3 ENTRE O ENSINAR E O APRENDER DANÇA

Destaco aqui alguns dos ambientes onde as jovens mulheres desta pesquisa ocupam com suas aulas de dança, espaços que visitei ou dos quais me aproximei através de seus registros pedagógicos, por conta do Tirocínio Docente em DANA 73

⁵⁶ A cidade de Salvador conta com outros festivais interdisciplinares de grande porte que abarcam a dança, a exemplo do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC) e Encontro de Artes Interação e Conectividade.

(Dança como Tecnologia Educacional) e DANA 74 (Prática da Dança na Educação I), em suas atuações em espaços não formais de educação.

Aline Carvalho atua no Espaço Cultural Alagados, um espaço de educação não formal que atende sobretudo à população local e do entorno, que se estende à Península de Itapagipe. Localizado no bairro do Uruguai, é um centro de cultura vinculado ao Governo do Estado da Bahia, onde realizou o seu estágio docente e, em seguida, foi convidada a permanecer com estagiária de dança, sendo remunerada por seu desempenho. Suas atividades estão voltadas, sobretudo, para o público infantil e jovem, mas também possui um trabalho com mulheres e lideranças locais. A coordenação do espaço está sob a responsabilidade de Jamira Muniz, uma grande liderança comunitária.

O Centro também sedia a Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe (REPROTAI), uma rede de jovens da Península de Itapagipe em Salvador, integrantes da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, Associação Livre dos Moradores de Mangueira, Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) e Comissão de Articulação dos Moradores da Península de Itapagipe (Rede CAMMPI). A juventude integrante do REPROTAI colabora com as atividades do Centro, atuando como monitores. Um espaço que se constitui como *lócus* de cidadania e participação política, o que certamente tem influenciado as práticas de Aline Carvalho.

Camila Saraiva dá aulas de dança em vários lugares: na Casa Guió, localizada no bairro do Rio Vermelho, onde tive o prazer de ser uma de suas educandas; nos Cursos Livres da FUNCEB; e em uma escola de tempo integral de educação infantil para um público de crianças de classes média a alta⁵⁷. Além destes espaços, atua como professora de biologia em outro espaço de educação não formal.

Eu dou aula de dança hoje no Rio Vermelho, um espaço particular. É uma casa que não é só de dança. Um ambiente de várias atividades. Um espaço multicultural, aberto a várias propostas. Eu alugo a sala, dou aula lá de dança do ventre uma vez por semana, duas agora, às vezes, com ensaio à noite. E dou aula nos Cursos Livres da FUNCEB. Já dei aula em muitos outros espaços. Vai ter um evento de dia das mulheres, aí eu dou uma aula. Um evento num espaço terapêutico, aí eu dou uma oficina. Aí hoje eu estou com duas turmas regulares, que

⁵⁷ Estes ambientes distintos me ajudam a compreender as práticas artísticas educativas de Camila. Embora vá me deter mais na Casa Guió, onde tivemos o maior contato neste período da pesquisa, vou trazer algumas informações dos outros espaços que considero relevantes.

é a de dança do ventre tribal. Que aqui a gente acaba dividindo em dança do ventre e tribal, mas é um tipo de dança do ventre. Foi criada nos EUA esse termo como um tipo de dança do ventre, [...] e na Guió, dança do ventre, mas com fusões. (ENTREVISTA..., 2018c)

O espaço do Rio Vermelho a que Camila se refere é a Casa Guió, onde atua como educadora desde a sua implantação, em 2016. É uma casa antiga, muito acolhedora e linda, que abriga vários projetos de arte, educação e cura, com especial atenção ao “sagrado feminino”⁵⁸. No andar de baixo, tem uma ampla sala com espelhos em uma das paredes, onde acontecem as aulas de dança de diversos estilos (ventre, flamenga, ciganas, etc.); um pátio que abriga vivências, oficinas e rodas de conversa, curso para casais grávidos; e um quintal onde ocorrem vivências, cursos a céu aberto, eventos comemorativos ou simplesmente para as crianças brincarem ao pé da pitangueira. No andar de cima, fica a Natturalis, um “spa urbano holístico”. A casa oferece também aulas de yoga, grupo de estudos terapêuticos, massagens, venda de lanches veganos e agroecológicos.

A ambiência da casa e da sala de aula me chama a atenção. Há um clima de comunhão, coletividade muito bacana... Claramente uma visão holística de mundo e de sujeito. É outro entendimento, há um silêncio natural, e uma noção de solidariedade já colocada. Deste meu primeiro momento na casa, já aprendi abrir a porta para outras pessoas que chegavam, é tudo muito natural, ninguém pergunta o que você está fazendo ali... Adorei o clima comunitário! (REGISTRO EM CADERNO DE CAMPO, 2018)

O acesso à sala de aula é descalço, as sandálias ficam no corredor. Depois, as colegas de turma foram chegando e fui apresentada uma a uma. Antes de iniciar aula, ela acende um incenso, pergunta se tenho alergia, coloca um aroma em nossas mãos, no meu punho, muito gostoso. Os aromas e óleos que ela leva são preparados por Niéjila, uma querida amiga. (REGISTRO EM CADERNO DE CAMPO, 2018)

⁵⁸ Declaração de Flávia Castagno, proprietária da Casa Guió e professora de dança à Revista Muito, A Tarde, Bahia, em 04.04.2017. O nome do espaço é uma homenagem a sua avó Guiomar que morou na casa. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1856079-casa-abriga-aulas-de-danca-oficinas-e-quintal-de-vo>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

Nessa ambiência onde paira a paz, o silêncio, a solidariedade, um aroma todo especial, tudo gira em torno das pessoas, dos sujeitos ali presentes. A turma tem no máximo 12 pessoas, é só de mulheres, de idades variadas entre 20 a 50 anos, aproximadamente. São estudantes de graduação e mestrado, psicóloga, geóloga, socióloga, médica, produtora cultural, nutricionista, professora universitária. Entendo que descrever o público, os sujeitos da ação de Camila neste momento da dissertação, significa demarcar um lugar de classe social, neste caso, de privilégio. Confesso que tive certa resistência ao chegar à porta da Casa Guió pela primeira vez. Estava tendo um curso para casais grávidos e a porta estava cheia de carros, possivelmente de pessoas com um poder aquisitivo mais elevado. Surpreendi-me, estava tão acostumada a espaços de formação em dança públicos, como a FUNCEB, onde passei os últimos nove anos trabalhando.

Fiquei pensando se não era melhor fazer as aulas na FUNCEB. Por outro lado, queria me distanciar daquela realidade e meu corpo pedia uma ambiência mais calma, acolhedora, uma atividade mais voltada para o interior. Um certo recuo nesta vida corrida e enlouquecida que é “trabalho-casa-trabalho”. Pela primeira vez na vida, estava tendo esta oportunidade de ter um tempo, um espaço só para mim. Então, exercendo meu direito de escolha, decidi fazer as aulas de Camila na Casa Guió e seria como um presente que estava me doando.

A FUNCEB, ao contrário da Guió, é um espaço público, com preços acessíveis nos cursos noturnos, também de educação não formal neste horário, com um contingente de público muito maior por turma, com um fluxo de pessoas muito intenso, pertencentes a diversas camadas sociais.

Na Guió, que é no Rio Vermelho, pelo próprio valor da mensalidade, que é mais caro... É mais caro do que a FUNCEB, porque na FUNCEB eu consigo fazer um valor superacessível, um valor padrão. Eu repasso para escola só 10%, tem mais alunos, é uma sala maior. Então tem como você fazer um valor muito mais acessível. E eu fico muito feliz de poder ter alunos que não sabiam o que era tribal. De ter pela primeira vez tribal na FUNCEB. [...] O tribal ainda é uma dança de classe média alta, justamente porque é uma dança que veio dos EUA, que tem esse lugar. A dança do ventre você já vê em periferia, mas a dança tribal ainda não. Tô muito feliz em ver mulheres negras, de classe média baixa, da periferia fazerem isso. (ENTREVISTA..., 2018c)

É importante observar o comprometimento da educadora com a ampliação do acesso a outros públicos à sua proposta de dança tribal, que vai se configurando como posicionamento político. Camila também está vivendo sua primeira experiência em espaço formal de educação, no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, com estudantes do ensino médio, onde realiza seu estágio curricular de conclusão do Curso de Licenciatura.

Considero interessante trazer nesta discussão outra experiência na educação infantil, num contexto de educação formal privada e de tempo integral, também vivenciada por Camila. Sem dúvida um espaço elitizado, mas construído em bases emancipatórias, alinhado com questões da contemporaneidade, como gostaria que fossem as nossas escolas públicas de educação infantil e em tempo integral.

Eu gosto, mas assim é algo que, para mim, é muito desafiador. E eu gosto porque tem algumas coisas que a gente não consegue acessar na mulher mais velha [...]. E ela me deu essa oportunidade, quando ela perguntou o que eu queria trabalhar com crianças. [...] nessa fase, trabalhar questões de gênero, de feminino, de masculino. Então os meninos usam rosa, dançam ritmos árabes, fazem reverência [...]. As meninas fazem dança indígena. [...] Eles têm outra relação com o corpo, com o toque. Não tem problema ficar de calcinha e tal. (ENTREVISTA..., 2018c)

Experiências como estas, independente da classe social a que são direcionadas, contribuem para a mudança de pensamento no mundo. Quanto mais pessoas esclarecidas, livres das opressões a que fomos submetidos, sejam nas nossas famílias ou nos processos educacionais regulatórios, melhor para a humanidade. E se é possível expandir estas experiências para outros contextos, que assim aconteça. Portanto, os trânsitos de Camila, em territórios de natureza tão diversas e com públicos também diferenciados, só me levam a pensar na versatilidade e na habilidade dessa jovem educadora de dança, que acumula experiências tão diversas e ao mesmo tempo tão ricas e transformadoras.

Cintia está inserida num contexto não formal de educação. Suas atividades artísticas educativas acontecem aos sábados pela manhã, na Igreja Evangélica Casa de Davi, na qual seu pai é o Pastor. O espaço é amplo e possui alguns ambientes em que as aulas podem acontecer, inclusive no salão, é só afastar as cadeiras. Localizada

no centro de Águas Claras, numa rua bem comercial, de fácil acesso e, por isso, sofre bastante influência do barulho externo.

Seu público é composto por jovens mulheres de aproximadamente 20 anos da comunidade evangélica da Igreja, sendo que algumas integram a Cia de Dança Casa de Davi, dirigida por Cíntia, que completa 10 anos de existência. Também vive sua primeira experiência na educação formal, numa escola de ensino fundamental com crianças, no bairro de Águas Claras, onde realiza o estágio curricular da Licenciatura em Dança.

Jaiara vive intensamente esse trânsito entre o aprender e o ensinar. Também dá aulas na Igreja Missionária Apostólica, localizada no Caminho de Areia, e faz uma monitoria na UFBA, com a Prof.^a Clara Trigo.

Essas aulas são no Lab-Somática. Eu tô nesse lugar, nesse compartilhamento, nesse desenvolvimento dessa pesquisa com esse equipamento Flymoon, nesse lugar de monitoria, onde sou um pouco aluna, um pouco professora. Tô no lugar de aluna da escola e também professora do meu bairro, onde desenvolvo um trabalho na comunidade do Caminho de Areia, da Cidade Baixa, trabalhando com adolescentes, pré-adolescentes, desde o meado do ano, mais ou menos, desde junho até o presente momento, onde a gente desenvolve atividades de dança. São meninas de igreja, são do segmento evangélico e a gente trabalha dentro do espaço da igreja. Por exemplo, a monitoria é um desses lugares. É um lugar de temor e de receio para mim, porque são alunos de graduação. A gente tem aquele olhar mais julgador mesmo. E pessoas que já vieram de outros cursos, por exemplo, pessoas que vieram desse componente. Tem pessoas que vieram da fisioterapia, teve gente que veio da educação física, de outras graduações. Teve gente que veio de curso técnico de Dança. Então já vem com uma formação, com um certo conhecimento. Já vem com certo nível [...]. Lá são meninas que não têm tanta experiência assim. Muitas não fazem aula. Então, tem um corpo mais enrijecido também por ser do segmento evangélico. Tem muito essa questão do pudor do corpo. Alguns movimentos, eu cheguei lá foi muito desafiador pra mim, porque elas não iam pro chão, não tinham mobilidade do quadril, porque o quadril é essa região pélvica é uma região muito, de muita sexualização. É uma área muito sexualizada. Então no segmento evangélico, pro cristianismo ainda é um lugar onde a gente precisa quebrar muitos tabus, onde uma rotação de quadril já se torna um “vai descendo na boquinha da garrafa”, então muitas travam. Foi muito difícil chegar nesse lugar. Então pra mim é mais desafiador, porque eu sempre tenho que ter estratégias muito diferentes. (ENTREVISTA..., 2018e)

É relevante destacar a importância de espaços como a igreja estarem abertos à realização de trabalhos com arte, dança, teatro. O desafio destas duas mulheres é enorme, não tenho nenhuma dúvida de que vivem um processo intenso de transformação e percebo a contribuição que têm dado para ampliar o pensamento e a perspectiva de corpo/dança em seus contextos sociais. Cíntia sempre teve o apoio e incentivo da família e Jaiara vem conquistando esse respeito e reconhecimento aos poucos.

Natália é integrante do grupo de educadoras e gestores da Escola de Danças Urbanas Dance Hall⁵⁹, mas, atualmente, dá aulas de balé clássico em duas escolas particulares, nos bairros de Cajazeiras e Vila Laura, voltadas para o público infantil, e em um projeto social para mulheres adultas, no bairro do Matatu.

[...] mas eu acho que o mais marcante pra mim foi esse ano mesmo, porque eu comecei a dar aula pra crianças [...] em Cajazeiras, que tem sido uma experiência muito boa. É uma escola formal mesmo, escola particular e a diretora me chamou para dar aula de Balé. [...] desde maio mais ou menos que eu dou aula lá, e aí são quatro turmas pra crianças de dois anos e meio até 11 anos. São muitas. [...] Eu dou aula em Brotas também, na Vila Laura, na Escola Arca de Noé. Eu acho que eu trabalho com dois públicos diferentes. Em Cajazeiras, as crianças de lá são crianças da periferia, [...] eu dou aula para meninas exclusivamente, e são meninas negras, todas. Tem essa diferença trabalhar no bairro e trabalhar em Brotas. Brotas já não é tão assim. Em Cajazeiras, dá para perceber que são famílias que não são ricas, não tem condições, mas se esforçam o máximo que podem para tentar pagar uma escola particular, que é do bairro, mas que tenta pagar para não ficar à mercê da escola pública, porque acha que aquela escola particular, mesmo sendo de bairro é uma escola que vai ser melhor do que a escola pública, então, eles fazem um esforço de pagar um pouquinho para poder colocar elas ali. Lá em Brotas a escola já é bem diferente. A escola tem uma visão montessoriana, é uma escola que é tudo no alcance das crianças. É tudo pequenininho, é tudo baixinho. O banheiro é pequenininho, tudo adaptado. A única coisa que não é adaptada é a cozinha. Mas a sala, tudo, até a mesa da professora é mais baixa e as crianças conseguem botar o caderno em cima. Então, tudo isso foi diferente, né? Faz diferença na autonomia delas. Então, eu percebo que lá em Brotas as meninas se desenvolvem um pouco mais porque elas têm autonomia de chegar e fazer, não precisa que ninguém faça. Lá em Cajazeiras, eu tive que parar uma aula para ensinar a calçar o tênis porque a maioria delas não tem roupas de balé. Então, elas vão de tênis e a gente demorava 20 minutos. (ENTREVISTA..., 2018f)

⁵⁹ Apesar de ser um espaço altamente potente, que conheci de perto e onde fiz aulas, não avancei na pesquisa neste contexto.

A Escola de Danças Urbanas Dance Hall é um espaço no qual me aventurei a fazer algumas aulas. Fiquei impressionada com a organização do espaço. A Escola fica localizada na Rua dos Ossos, no bairro do Santo Antônio Além do Carmo. É o local de residência de Natali Ávila, idealizadora do projeto, onde também administra um Hostel. Ocupa o espaço de um apartamento de quarto e sala, com varanda ampla, cozinha e banheiro. A sala é o espaço das aulas, tem espelho em uma de suas paredes, totalmente adaptada a atividades de dança. A varanda é ampla e aconchegante, tem uma horta caseira com plantação de boldo, manjericão e outras plantas, e uma vista linda para o bairro do Barbalho e adjacências.

A Escola é viva, pulsante, cheia de signos importantes nas paredes, tem fotos de Mestre King, de um professor/mestre jamaicano de Dance Hall, de Frida Kalil. Tudo foi muito bem organizado e carinhosamente adaptado para ser um ambiente educativo. Os copos, que são de reaproveitamento de vasilhames de vidro, tipo azeitonas, foram plotados com frases criativas.

No entanto, no período da pesquisa, a escola reduziu suas ações, realizando apenas ações pontuais de formação com convidados, a maioria de outras cidades ou países. O fato de Natali Ávila ser argentina faz da escola um local de trânsito sem fronteiras entre as pessoas que dialogam com as danças urbanas, o que convergia muito para a pesquisa. Porém, neste período, Natali engravidou e viajou para Argentina e, assim, não pude mergulhar neste contexto como gostaria.

3.4 MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E PARTICIPAÇÃO JUVENIL

Esta pesquisa tem buscado apontar caminhos de aprendizagens e de intervenções no mundo, tomando como ponto de partida histórias e narrativas de jovens mulheres educandas e educadoras de dança, que circulam nesse fluxo entre aprender e ensinar dança, construindo suas trajetórias na contramão do sistema opressor, de dominação, que tem como base as ideias do neoliberalismo, do racismo, do patriarcado e da colonialidade. Contrárias a uma educação tecnicista, bancária e reguladora, experimentam uma educação baseada na horizontalidade, em que todos estão a aprender, independentemente de suas posições de educadoras educandas.

Suas práxis, em constante processo de formação, perpassam o pensamento de Paulo Freire. A Escola de Danças Urbanas Dance Hall, por exemplo, tem sua base conceitual construída a partir do pensamento do autor⁶⁰. A maioria das estudantes formandas no Curso de Licenciatura em Dança no noturno, no semestre de 2018.2, trouxe o pensamento do autor como uma referência em seus Trabalhos de Conclusão de Estágio - TCE.

Mas, por que o pensamento de Freire tem incomodado tanto? Trata-se de uma proposta de educação libertadora, que tem sua base na conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educacional sobre a realidade social da qual fazem parte. Compreende a educação como ato político, visibiliza o oprimido, revela a opressão, e por isso é revolucionária. Para o autor, o sujeito da aprendizagem é um “ser curioso”, portanto “busca ler o mundo”; é um “ser inacabado, incompleto e inconcluso, portanto você precisa do outro” e está em constante processo evolutivo, em transformação; é um “ser de ligação, conectivo com o mundo, você compartilha com o outro o mundo e este mundo está em transformação”⁶¹. Portanto, seu pensamento contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua condição social no mundo, o que se opõe à ideia de sujeito assujeitado, dominado.

Mais do que nunca, é preciso destacar a importância do pensamento de Freire na formação básica e para a docência. Num momento estratégico, em que a extrema direita conservadora, manifestada no atual Governo Federal, tenta banir e esvaziar seu pensamento, numa tentativa de apagamento da trajetória de luta por uma educação popular neste país. Nessa guinada conservadora, há uma iminente tentativa de criminalização dos protestos e movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através da alteração na Lei Antiterrorismo, Lei de nº 13.260/2016, que tramita no Senado Federal, além de outros projetos de leis similares que tramitam no Congresso Nacional. Portanto, enfatizo nesta pesquisa a contribuição de Freire e do movimento de Educação Popular, inspirado em seus pressupostos, assim como a sua influência na formação e atuação política juvenil nos dias de hoje.

⁶⁰ Conforme publicação na página do Instagram da Escola, anexada a seguir.

⁶¹ Declaração de Gadotti no vídeo Paulo Freire Contemporâneo (parte 1), disponível na Biblioteca Virtual Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99980> Acesso em: 11 fev. 2019.



Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

PAULO FREIRE



...



dancehallsalvador A escola Dancehall Salvador se inspira no processo de ensino aprendizagem de Paulo Freire. "Paulo Freire critica as formas de ensino tradicionais. Defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. Questiona a função de educador autoritário e conservador, que não permite a participação dos educandos, suas curiosidades, insubmissões, e as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social. Coloca vários argumentos em prol de um ensino mais democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que somos seres inacabados, em constante aprendizado.

Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas e, de outro lado, continuou como educação não-formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu atravessar numerosas fronteiras. Hoje ela se incorporou ao pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores espalhados pelo mundo, como testemunha o Fórum Paulo Freire e o Fórum Mundial de Educação que reúnem, periodicamente, milhares de educadores de muitos países. (GADOTTI, 2000)

É a partir da experiência como educadora em espaços educativos não formais, em ONGs, participando de fóruns sociais, conferências de cultura, em contato com associações de moradores, terreiros de candomblé, centros de cultura e outras organizações sociais, que observo o desenvolvimento de projetos e programas sociais e culturais ao longo destes anos, que produzem um efeito transformador nestas realidades em contextos locais e globais. São programas que estão voltados para questões étnicas, identitárias, valorizam a diversidade e potencializam as ações sociais comunitárias. Este é um movimento que vem emergindo desde a década de 1980 e que, no novo milênio, ganha novos contornos, como veremos posteriormente.

Embora me refira à contribuição da educação popular na constituição de espaços não formais, não penso que esta poderá vir a substituir ou competir com a educação formal, aquela desenvolvida no sistema escolar. A educação não formal tem ocupado o lugar de formação complementar, atuando na formação cidadã, no campo dos valores, da ética. Enquanto que a educação formal escolar básica e superior, mesmo considerando os inúmeros esforços de um conjunto de professores que acreditam e se empenham para uma educação de qualidade nos sistemas educacionais, sobretudo o público, têm contribuído muito mais para garantir a certificação, titulação e a capacidade de avançar para graus mais elevados, com vistas ao ingresso no mundo do trabalho.

A educação formal passou a ser um requisito classificatório das pessoas ao mundo do trabalho, e a educação não formal (GOHN, 2010), um complemento na vida dos cidadãos, independentemente de classe ou camada social, por meio da participação em cursos, programas e projetos sociais desenvolvidos na sociedade civil com o apoio ou parcerias com órgãos públicos. Esses projetos, no meio popular, desenvolveram novas formas de associativismo civil. Muitos

deles são também eixos de mobilização social, especialmente para a participação em eventos articulados no plano nacional, alguns organizados por entidades governamentais, a exemplo das conferências nacionais (educação, saúde, alimentação, etc.). (GOHN, 2017, p. 25)

Neste sentido vale compreender a trajetória de luta dos movimentos sociais ao longo dos anos no Brasil e a sua contribuição decisiva para a conquista de vários direitos sociais, que foram transformados em leis na Constituição Federal de 1988, um marco importante na conquista de direitos. Assume relevo nesta conjuntura a participação dos movimentos sociais também na construção das políticas públicas, seja através da pressão popular ou da participação em conferências, que geraram os planos nacionais de educação e de cultura, por exemplo.

Nas décadas de 1970 e início de 1980, o inimigo comum era o regime militar, destacam-se neste período as ações das comunidades eclesiais de base cristãs, também influenciadas pelas ideias da Teologia da Libertação, um movimento com ideais libertadores dentro da Igreja Católica, que defendia uma solidariedade cristã em que os pobres deveriam ser a prioridade. A partir de um trabalho educativo voltado para formação de lideranças, as comunidades cristãs contribuíram para a organização de comunidades populares, com ações que possibilitaram a construção de bibliotecas populares, rádios comunitárias, centros culturais e populares nos bairros, entre outras ações. Embora não possa deixar de mencionar o risco de efetivação de ações de caráter assistencialista, constatamos, entretanto, a contribuição destas comunidades eclesiais de base na organização para uma participação mais ativa das camadas populares nos movimentos sociais, que, naquele momento, se constituíram não apenas de partidos políticos e de sindicatos, mas também de movimentos da Igreja.

Quando trago essa referência aos movimentos sociais dentro da Igreja Católica, quero fazer uma ponte com as práticas artísticas educativas de Cintia e de Jaiara dentro de suas igrejas. Tais ações se constituem em marcos de libertação em contextos que, normalmente, são reguladores, e que também têm se estabelecido como espaços de assujeitamentos, de alienação política. Haja vista o crescimento da bancada fundamentalista no Congresso Nacional e sua forte influência na atual política do Governo Federal, marcada por retrocessos inigualáveis em todas as áreas, sobretudo, na educação e na negação de direitos sociais conquistados. Neste sentido,

respaldo a forte contribuição social e política destas duas mulheres e o imenso desafio a que estão se propondo ao intervir diretamente nesta realidade, que envolve o contexto das igrejas evangélicas. Não há como negligenciar nenhuma ação emancipatória, sobretudo se ela nasce na insurgência.

Eu espero revolucionar! Eu espero revolucionar a Dança, eu espero levar a Dança em lugares ainda inabitados, porque a gente está inserido em quase todas as esferas da sociedade, mas, por exemplo, na igreja ainda o lugar que tem muito..., que ainda é um pouco fechado né, para mim, ainda, um lugar que ainda tem essas caixinhas e eu espero revolucionar, sem invadir, sem estuprar ninguém, os preceitos e princípios, mas espero levar esse trabalho de formiguinha que eu tenho aprendido aqui, sem desrespeitar, mas levar esse conhecimento, levar essa dança que eu tenho aprendido aqui para lá, espero revolucionar nas comunidades que têm menos acesso, pessoas que têm menos acesso à Dança. Espero revolucionar na minha família, em pessoas que não são da área da dança, mas que podem usar (usar é uma palavra feia assim para mim), mas para as pessoas que não são da área, do movimento, mas que pudessem também experimentar esse movimento. (ENTREVISTA..., 2018e)

Vou assumir a definição de movimentos sociais da autora Maria da Gloria Gohn (2011), pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Aproximo-me de seu pensamento quando se refere a movimentos como campo de experimentação social, como espaço propício para geração de ações criativas, inovadoras, que é a forma como tenho identificado o trabalho de formação em dança das mulheres da pesquisa.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, **mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais**. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial **ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente**. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam. Concordamos com antigas análises de Touraine, em que afirmava que os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que opõe ou de construção do novo que liberte. **Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em ‘fazeres propositivos’**. (GOHN, 2011, p. 336) (Grifo meu)

Na década de 1980, observa-se nos movimentos sociais, em especial os populares urbanos, a reivindicação por melhores condições de vida para a população. Ao mesmo tempo, emergiram os chamados movimentos de identidades, que se referiam à questão da mulher, do negro, do meio ambiente, das meninas e meninos em situação de rua, dentre tantos outros. Decorrem destes movimentos, a Constituição Federal em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Já nos anos 1990, modifica-se o cenário da participação popular. Os movimentos sociais passam a atuar junto a grupos que estavam lutando mais especificamente no plano institucional. O formato predominante na década de 1980, não deixou de existir, o que ocorreu foi a substituição das grandes mobilizações, as passeatas, que caracterizavam a pressão direta sobre os órgãos públicos, por formas de atuação indireta, através das grandes articulações, via conselhos, fóruns, plenárias, que se caracterizam por uma ação através de redes. A organização se dá através de outras instâncias - os conselhos, por exemplo, possibilitaram a ação conjunta de representantes da sociedade civil juntamente com representantes do poder público. A participação foi, de certa forma, institucionalizada, conforme prevista na Constituição Federal, o que o Estado faz, na verdade, é legitimar. No entanto, os movimentos sociais não deixam de coexistir com estes novos formatos de organização, alguns destes movimentos ganham uma dimensão de fóruns internacionais, a exemplo do MST e do Fórum Social Mundial (FSM).

Neste sentido, foi atribuída às organizações do terceiro setor parte substantiva na solução de problemas estruturais, que o Estado não assumira. Então, se por um lado estamos diante da possibilidade concreta de ação conjunta entre Estado e sociedade civil, num modelo democrático de atuação, por outro, essa proposição também coaduna com o modelo de estado mínimo propagado pelo neoliberalismo.

Este texto, cuja premissa é o reconhecimento da disputa simbólica como constitutiva de toda disputa política, explora os contornos de uma *crise discursiva*, que parece atravessar as experiências contemporâneas de construção democrática no Brasil e na América Latina. Essa crise discursiva resulta de uma *confluência perversa* entre, de um lado, o projeto neoliberal que se instala em nossos países ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante,

participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático. (DAGNINO, 2004, p. 140) (Grifo no original)

A ideia de “confluência perversa” da Dagnino (2004) está exatamente na contradição de dois projetos distintos e antagônicos, que têm em comum, a necessidade da participação da sociedade civil. O encolhimento das responsabilidades sociais do Estado e a sua transferência para a sociedade civil está associada à ideia de isenção do Estado na garantia de direitos, que é o elemento central da luta popular num Estado democrático. Para a autora, perverso é “um fenômeno cujas consequências contrariam a sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes, e se revelam distintos do que se poderia esperar” (DAGNINO, 2004, p. 142).

Experimentei pelo menos duas décadas de trabalho em ONGs. Nos anos 1990, no Centro Projeto Axé, que nasce no cerne das discussões do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, movimento preponderante na época, junto a outras entidades, como Pastoral da Infância e Juventude, ligada à Igreja Católica, e setores da sociedade civil, na militância política para aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O projeto foi criado por Cesare de Florio La Rocca, Ená Pinto Benevides e outros profissionais da área social da Bahia e com apoio financeiro, técnico e político da Terra Nuova, organização italiana.

Além da militância pelas questões das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, envolvi-me nas questões da cultura, através do Projeto Erê, projeto cultural do Projeto Axé, concebido por Juca Ferreira, antes de sua experiência como Ministro da Cultura nos governos do presidente Lula (segundo mandato) e da presidente Dilma Rousseff. Tal projeto era voltado para a inserção de crianças e adolescentes em situação de rua, através de um processo de educação pela arte, em contextos culturais comunitários, de matrizes identitárias, a exemplo dos blocos afros, dos terreiros de candomblé, de grupos de capoeira. Aproximei-me, então, do berço da cultura afro-brasileira. Depois ingressei na Unidade de Dança, onde passei os últimos 5 anos dos 12 em que estive no Axé.

Na década seguinte, nos anos 1990, nesta trajetória de ONGs, segui para o Pangea – Centro de Estudos Sócio Ambientais, uma ONG situada no Parque de Pituaçu, que trabalha na relação entre cidadania, meio ambiente e economia solidária,

através de cooperativas de materiais recicláveis, que, na ocasião, integrava uma rede de projetos sociais da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, chamada Jovens Escolhas em Rede com o Futuro, patrocinada pelo Instituto Credicard. Passei um ano no Pangea e, através da Rede, conheci outros projetos.

Conforme mencionei anteriormente, fui, então, para o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, a ONG mais antiga do Estado, onde trabalhei nos 4 anos seguintes, atuando nas oficinas de Mobilização Social e Agente Social direcionadas à juventude de comunidades populares - identificadas a partir do Fórum Comunitário de Combate à Violência (FCCV), que era um grande parceiro da Instituição. Nestas oficinas, eram desenvolvidos projetos sociais e comunitários, desde a sua elaboração, acompanhamento, monitoramento, articulação com lideranças e diversos sujeitos sociais das comunidades, com vistas ao fortalecimento dos grupos juvenis e das comunidades a que pertencem.

Com um discurso ancorado em pensadores como Edgar Morin (2000), Agnes Heller (2000), Jacques Delors (1993), Stuart Hall (2000), construímos um olhar crítico diante do debate que estava posto – a atuação das ONGs e seus financiadores, frente ao trabalho de emancipação da juventude. Neste sentido, a experiência do Liceu e da Rede possibilitou subverter o pensamento do financiador.

O Protagonismo Juvenil, por exemplo, um dos eixos temáticos do Instituto Credicard, foi muitas vezes questionado. O Programa Arte, Talento e Cidadania do Liceu optou por um entendimento da noção de liderança juvenil, conforme Agnes Heller (2000), que traz a noção de “indivíduos representativos”, lideranças sociais, estas percebidas como rotativas no processo de aprendizagem e distribuição de papéis no grupo. Ou através do pensamento de Edgar Morin (2000), que entende o sujeito como ator e autor de sua história, que é diferente de compreender o protagonista como o ator principal, conforme entendimento recorrente no campo do teatro.

Tais reflexões, e muitas outras, foram pauta de discussões nas próprias ONGs, nos encontros da Jovens Escolhas em Rede com o Futuro, no FCCV, que agregava outros coletivos, como as associações de moradores. Este movimento de confluência, de convergência, fortaleceu os contextos institucionais das ONGs e favoreceu a participação de muitos jovens e educadores neste processo de aprendizagem, que

resultou em empoderamento e emancipação social, conforme pensamento de Boaventura de Souza Santos (2005; 2007).

Um bom exemplo é o JACA (Juventude Ativista de Cajazeiras), uma iniciativa de jovens da comunidade de Cajazeiras, que participaram da oficina de Mobilização Social do Liceu, hoje universitários, alguns com mestrado e especialização em andamento⁶². Possuem sede própria, onde realizam mensalmente os Saraus do JACA, mobilizando dezenas de jovens que recitam poesias, cantam, fazem oficinas literárias, com abordagem política sobre raça/etnia, gênero, desigualdades sociais, violências, entre outros temas sociais.

Portanto, desenvolvíamos um trabalho com bases em princípios emancipatórios, ainda que hoje reconheçamos que éramos atravessados pelo discurso do financiador, o Instituto Credicard, a Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Sena, e outros, que, por sua vez, estavam amparados em parâmetros neoliberais⁶³. E, é lógico, naquela época não tinha a clareza sobre as contradições neste sistema, como tenho hoje, afinal, é isto que Dagnino (2004, p. 142) está dizendo, quando se refere ao termo “perverso”. No entanto, na contramão deste processo, exercíamos a nossa autonomia e construímos um trabalho sólido, no que tange a uma formação estruturante para jovens de comunidades populares de Salvador.

Estes atores sociais, jovens participantes de projetos sociais pontuais em ONGs, normalmente eram integrantes de movimento de mulheres, movimento negro, ligados às lideranças comunitárias das associações de moradores, centros de cultura e/ou estudantes de escolas públicas locais, onde os programas eram divulgados. No início do novo milênio, estas organizações, sobretudo as ONGs, são fortalecidas através de parcerias com institutos, fundações do terceiro setor apoiadas por grandes empresas, grupos financeiros, bancos, que passam a financiar e apoiar tais iniciativas, sob o signo da responsabilidade social, adequando-se ao projeto de sociedade neoliberal (GOHN, 2017, p. 341).

⁶² Tivemos a oportunidade de encontrar jovens integrantes do JACA numa mesa temática do Fórum Social Mundial (FSM) 2018, na UFBA, intitulada “Vidas em movimento: a partir da tradução e trânsitos de experiências inacabadas”, proposta pela Prof.^a Beth Rangel, e que reuniu educadores e jovens egressos de projetos sociais e de extensão da UFBA. Nesta mesa, ficou evidenciada a influência de tais formações na vida destes jovens, que foram modificados, transformados, a partir destas experiências.

⁶³ Questão levantada pela Prof.^a Beth Rangel na mesa do FSM 2018.

O terceiro setor passou a atuar com populações tidas como vulneráveis, focalizadas, grupos pequenos, atuando por meio de projetos, com prazos determinados. Novos conceitos foram criados para dar suporte às novas ações, tais como responsabilidade social, compromisso social, desenvolvimento sustentável, empoderamento, protagonismo social, economia social, capital social etc. Esse cenário resulta em inúmeras ações cidadãs, citadas anteriormente, como as cooperativas de material reciclável no Brasil (o país é um dos campeões na reciclagem de latas, papel e papelão). Projetos sociais organizam cooperativas de recicladores e grandes eventos como o Festival Lixo e Cidadania (Belo Horizonte, 2007, 2009), apresentando os “resultados” de tais ações. (GOHN, 2017, p. 341)

É nesta conjuntura que desperto o meu interesse pelo debate entre cultura e movimentos sociais. Vivenciei a arte e a cultura sob perspectivas diferenciadas, a da perspectiva da prevenção para os problemas da sociedade, sobretudo quando voltada para o público infanto-juvenil, que implica no risco de se tornar uma “ação cultural de recorte social, como uma iniciativa capaz de reverter indicadores históricos de desigualdade, ou utilizadas como remédio para ação social mais ingênua” (PORTO, 2006 *apud* ORNELAS, 2017, p. 5)⁶⁴. Também acompanhei de perto a potência de uma juventude ativista politizada, inserida em projetos sociais transformadores em suas comunidades.

Neste sentido, há uma expansão da participação social e cultural, como uma forma de legitimar direitos comunitários e conquistar espaços públicos. Os jovens de comunidades, egressos ou não de ONGs, empenham seus próprios projetos. Destacam-se, nesta trajetória, os movimentos negro e de juventude, sobretudo o movimento Hip Hop.

Em Salvador, o movimento negro tem papel importante, através de entidades religiosas de matrizes africanas, dos blocos afros e afoxés, que desfilam no carnaval com temáticas de valorização da cultura negra e que realizam ao longo do ano encontros temáticos, oficinas e discussões sobre as questões étnico-raciais. Neste contexto, surgem os cursos pré-vestibulares comunitários nas periferias, o que favoreceu a inserção de muitos jovens das camadas populares nas universidades

⁶⁴ Artigo resultado da Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (Escola de Dança - UFBA), sob a orientação da Prof. Dra. Lenira Rengel. Publicado nos Anais do XI Colóquio Educação e Contemporaneidade - Educom, Aracaju, Volume 11, n. 01, p. 5-11, set/2017. Disponível em: www.educonse.com.br/xicololoquio. Acesso em: 18 jun. 2019.

públicas. Assim como a mobilização em torno da implantação do sistema de cotas para negros e quilombolas nas universidades públicas.

Por outro lado, o movimento negro – representado por entidades culturais e religiosas – produziu iniciativas diferenciadas na abordagem educacional. Segundo Freitas (2006), a geração de 1970 era autodidata e buscou aprofundamento das questões raciais através da formação de grupos de estudos. Esses jovens estudavam sobre diversos movimentos de libertação das colônias africanas, sobre o movimento negro norte-americano; possuíam uma base de política, economia, sociologia, educação; destacaram-se na formação de um corpo teórico fora da universidade, sem se submeter às suas regras. (MESSIAS, 2015, p.45)

São estas lideranças que vão favorecer o surgimento de uma juventude crítica, militante nas décadas seguintes e que emergem no cenário cultural e social, através de empreendimentos artísticos culturais. Destacam-se os atores sociais jovens, pertencentes às comunidades periféricas dos grandes centros urbanos, que organizados em seus projetos, lutam por ampliar a representatividade política, sobretudo através das expressões artísticas. Destacam-se aqui os movimentos artísticos decorrentes do hip hop, as batalhas de MCs e break, os saraus de poesias, os grupos de dança em comunidades populares.

No início do século XXI, outras formas de organização dos movimentos vão surgindo. Em Salvador, em 2003, aconteceu uma das maiores manifestações estudantis pelo passe livre no transporte público, a Revolta do Buzú, que acabou por inspirar manifestações em todo o país, como a Revolta da Catraca em Florianópolis em 2004, e a própria criação do Movimento Passe Livre em 2005, durante o Fórum Social Mundial em Porto Alegre.

Em junho de 2013, uma multidão ocupa as ruas, convocados pelo Movimento Passe Livre, por meio das redes sociais, o que muda completamente as rotinas das cidades. Foram 1,25 milhões de pessoas, espalhadas por 130 cidades do país. A violenta reação policial em muitas cidades também contribuiu para o alargamento do movimento que tinha mais uma reivindicação na pauta – a violência policial. Assim, as reivindicações foram se somando e a multidão ganhou corpo. A princípio, o protesto era contra o aumento da tarifa de ônibus, mas foi ganhando maiores proporções e

acolhendo as diversas reivindicações. Com a mesma rapidez da internet, encurtando distâncias, desterritorializado, com as fronteiras borradass.

A grande questão para mim é que o que essas manifestações fizeram foi dar corpo físico ao que já existe no nosso modo de viver *online*. Os corpos foram para as ruas do mesmo modo como estão *online*, com o mesmo tipo de rapidez de comunicação, superficialidade de comunicação, impossibilidade de discutir longamente qualquer um daqueles assuntos. Estamos nos treinando já há muitos anos a um ativismo *online*, que é um ativismo que você faz uma assinatura numa petição e nunca mais toma conta se deu certo ou se não deu certo. Então, minha pergunta é: como será possível politizar isso, transformar numa discussão e numa reivindicação política? Tem uma erupção tão forte, tão potente, como transformar em política? É uma tarefa para cada um de nós. (KATZ, 2013)

Katz destaca a potência no movimento, mas também alerta para o perigo da sua despolitização. Já Gohn (2017), chama de movimento social dos indignados.

Os novíssimos movimentos sociais dos indignados que passaram a ocorrer em várias partes do mundo, e mais especificamente no Brasil a partir das manifestações nas ruas, em junho de 2013, alteram novamente o sentido do caráter educativo das práticas dos movimentos. A massiva participação de jovens, especialmente pertencentes às camadas médias da população, irá questionar os processos de formação vinculados a partidos, sindicatos ou qualquer outra organização. Organizam-se em coletivos esses novos sujeitos históricos e fazem da multidão seu grupo de inclusão e não as políticas ou os projetos socioeducativos das ONGs e outros (GOHN, 2014a). (GOHN, 2017, p. 29, 30)

É com base nestas duas autoras que fico a me questionar e vou organizando meu pensamento e meus argumentos para sustentar que o que estas jovens mulheres estão a fazer com suas danças e seus processos de aprendizagens em dança pode ser entendido como um movimento de participação social. É político, transformador, criativo e inovador. É esparramado, no sentido de que não tem uma sede própria, e não há fronteiras, pode ser na igreja, na área verde da universidade, na sala de aula de uma escola pública, na residência universitária, na casa de qualquer um, bastaria abrir a sala e transformá-la num espaço de dança, como fez a Dance Hall.

Estas mulheres são politizadas, estão conectadas à militância política de suas próprias questões identitárias, ligadas aos movimentos negro, de mulheres, LGBTQI, da igreja, e não são apartidárias, sabiam exatamente em quem votariam nas últimas eleições para Presidente do Brasil. Elas se posicionam politicamente e tomam partido – algumas, inclusive de partidos políticos.

Com certeza! Afeta em tudo. Eu não trabalho com a dança pela dança, trabalho pensando em disseminar isso para outras pessoas, para outras comunidades, penso nesse trabalho de multiplicadores, de afetar todas as esferas da sociedade e isso é um ato político. Você se afetar, ser afetada, não político-partidário, mas um ato político de transformar o lugar onde você está. Eu não sei se isso é conceito de política, mas eu penso política assim, você transformar o lugar que você convive e de ser transformado também, afetado de alguma forma, de multiplicar, de ser uma voz, de ser alguém posicionado e de ajudar outros a se posicionarem também, enquanto pessoas e enquanto profissionais, enquanto estudante, enquanto o que você quer ser, um lugar de posicionamento e de multiplicação desse posicionamento. (ENTREVISTA..., 2018e)

Por outro lado, também não estão vinculadas a nenhuma política de inclusão, ou a alguma ONG. Realizam seus trabalhos como multiplicadoras de dança de forma voluntária ou remunerada, aprendendo a gerar renda a partir de suas escolhas profissionais, driblando um mercado de trabalho hegemônico, mas sem abrir mão de suas convicções e de seus modos próprios de fazer.

Suas ações são presenciais, é corpo encarnado na experiência de cada uma e de cada sujeito que é participante de seus experimentos artísticos educativos. Priorizam a qualidade da ação e não o quantitativo.

Apesar das diferentes motivações de cada uma, tem algo que as une, o trabalho com dança e a necessidade da formação. Aqui é onde se encontram, o ponto de convergência, organizações aprendentes. Assim, os múltiplos espaços formativos, dos quais elas participam, têm contribuído para a criação dessa rede de aprendizagens, onde elas acabam por se retroalimentarem.

E acima de tudo, trazem em suas práxis, referenciais da educação contemporânea e reinventam a educação popular. São críticas à globalização e ao projeto neoliberal. Seus processos são libertadores e emancipatórios. Mobilizadas e inseridas nesta conjuntura, realizam ações e projetos de dança em suas

comunidades, em espaços não formais de educação, ou ainda através das iniciativas artísticas educativas de grupos e coletivos.

Meu grupo de dança tem 10 anos, a oficina a gente dava anualmente ao longo desses 10 anos, uma vez por ano, no mês de julho. A gente tem, tipo um congresso, como a gente chama. Nesse congresso surgiu as oficinas, só que o que estava acontecendo é que outras comunidades passaram a convidar a gente pra fazer essas oficinas nas comunidades, então a gente passou a dar aula nessas comunidades também. Todo trabalho é voluntário. (ENTREVISTA..., 2018d)

Assim, a iniciativa de Cíntia de montar um grupo de dança na Igreja, em sua comunidade, coaduna com esta ideia de organização e participação social, mesmo que, de início, ainda não houvesse essa clareza. Com Natalia, essa militância é mais radical, integra o movimento social de juventude, participa do AfroRagga, grupo de danças urbanas e faz parte do núcleo gestor da Escola de Danças Urbanas Dance Hall.

O Levante é um movimento social que surge nessa necessidade de formação também. De formação das lutas, de ação. Então é um tripé [...] é **formação, lutas e organização**. Então a gente entende no modo geral que para a sociedade, no caso a juventude como é especificamente, para a sociedade conseguir alcançar algum **objetivo que é de comum a todos** é necessário que ela se organize, que ela se junte. Então o primeiro passo é esse, se organizar, e o segundo passo é se formar. É entender que sujeito que você é dentro dessa sociedade e o que que você pode fazer. E o terceiro é assim mesmo, a luta. E aí na prática o que nós podemos fazer? [...] Semana passada teve em Cajazeiras que é um território que a gente trabalha também, e aí Nós por Nós vai ser no Calabar. E aí essa semana vai ter uma tenda da saúde. Então, os estudantes, a maioria são estudantes né, que estudam na UFBA e em outros lugares, também nas faculdades particulares, vão estar aferindo pressão, glicose, fazendo massagem, algumas pessoas fazem ventosa, matéria da saúde para conversar sobre sexualidade. Vão ter algumas atividades culturais, um sarau, vamos passar o filme de Mestre Moa para comunidade, então a gente faz essas ações e a gente atua de fato, né? Por exemplo, na UFBA mesmo, a gente, eu acho que é o maior exemplo da nossa situação enquanto movimento mesmo, na luta pelo Buzufba, desde a greve de 2012, em tudo assim, a gente está presente. Onde tem luta a gente está indo. (ENTREVISTA..., 2018f) (Grifo meu)

Percebo, portanto, os contextos, as ações e experimentos artísticos educativos destas mulheres como uma rede de organizações aprendentes (ASSMANN, 1998), que provoca deslocamentos nelas e, consequentemente, nos ambientes nos quais se encontram inseridas, potencializando seus fazeres e pensares em dança etambém sobre a vida, sobre política, religião, entre outros. Ressalto, ainda, o papel da universidade pública, como território de convergência e articulação destas lutas, que possibilita as diferentes bandeiras se encontrarem e atuarem juntas, o que provoca soma, fusão, mistura, fortalecimento e empoderamento.

A UFBA tem se constituído no território da resistência e da convergência. Como consequência, virou alvo, assim como outros espaços públicos de formação superior, da retaliação e repressão por parte do Governo Federal, que ameaça sua natureza pública. Somam-se, ainda, a desqualificação dos cursos das áreas de humanas como dispensáveis, os bloqueios e contingenciamentos de recursos, necessários ao seu funcionamento regular. E a censura à liberdade de expressão acadêmica e de manifestação dos estudantes.

Se os tempos se mostram ainda mais difíceis, maior é nosso dever e bem mais imperativa nossa obrigação perante a Universidade Federal da Bahia. Quem tem a universidade pública no coração e, por isso, a pode entender; quem entende a universidade, em suas virtudes e dificuldades, e por isso a ama, esses sabem que venceremos. Vamos manter, certamente, o essencial, ou seja, nossa excelência acadêmica e nosso compromisso social. Mesmo na adversidade, procuraremos fazer mais e melhor; e jamais comprometeremos a natureza pública, gratuita, inclusiva e de qualidade de nossa instituição, nem sacrificaremos nossa diversidade, as ações afirmativas, a autonomia e a liberdade de expressão, que, ao fim e ao cabo, nos distinguem e definem. (SALLES, 2019)⁶⁵

É importante neste momento, em que assistimos a tantos retrocessos nas políticas públicas e no imenso risco à nossa recente democracia, a necessidade de ressaltar as múltiplas possibilidades de movimentos de participação social, organizados a partir de pequenos coletivos, como uma sala de aula de dança, por

⁶⁵ Trecho de Carta aberta do Reitor da UFBA, João Carlos Salles, publicada no site da UFBA, em 03.06.2019. Disponível em: <https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-sempre-viva-e-presente-0>. Acesso em: 22 jun. 2019.

exemplo. Contextos de crise fazem emergir a potência transformadora de grupos, coletivos e muitas experiências artísticas, sociais e culturais.

É neste sentido que reforço a ideia de que as ações de formação em dança desenvolvidas por estas mulheres se aproximam de um movimento social, porque agem independente, assumem seus próprios arranjos de formação e são guiadas por suas ideias, seus conhecimentos, que são resultados de suas aprendizagens ao longo da vida. Apesar de algumas estarem inseridas em contextos tradicionalmente reguladores, suas ações são emancipatórias. Suas ideias não seguem a nenhum financiador, a não ser a elas mesmas.

As mulheres da pesquisa pensam/planejam suas abordagens artísticas educativas a partir das experiências pessoais, mas se apresentam e se constituem enquanto grupo em contextos coletivos. É a Cia da Igreja Casa de Davi, o Bastet de Dança do Ventre e Fusões, o AfroRagga e a Escola de Danças Urbanas Dance Hall. Daí a compreensão de organizações aprendentes (ASSMANN, 1998), que incorpora a diversidade da dança e dos contextos de aprendizagens em dança, o que reforça a ideia de que “não estamos sozinhas”, fazendo uma referência à fala de Camila no encontro de compartilhamento da pesquisa com as jovens mulheres, no dia 25.01.2019, na Escola de Dança da UFBA.

3.5 A DANÇA DE VOLTA AO CONTEXTO: COMUNIDADES DE SENTIDOS

No início do Mestrado, quando ainda era um projeto de pesquisa, fui convidada pelos estudantes da Educação Profissional da FUNCEB para apresentá-lo na Mostra Ocupa dos estudantes do 3º semestre do Curso Profissional, em dezembro de 2017. Os jovens ocuparam a Escola com seus projetos durante todo o final de semana com apresentações de trabalhos resultantes do processo formativo, foi o lançamento da Companhia de Dança do Curso Profissional, além de trabalhos de pesquisa e autoria individual e com parcerias com outros sujeitos de contextos diferenciados da Escola. Era um sábado pela manhã e eles organizaram uma ambientes bastante aconchegante para esta apresentação, na área externa, onde funciona a cantina. O evento tinha um formato de itinerância, o público ia se deslocando pelos espaços e pelas atividades.

Fiz uma apresentação lúdica, sentados no chão, em almofadas, em formato de bate-papo. Em meio ao nosso debate, fui surpreendida com o depoimento de um jovem coreógrafo, educador e dançarino, egresso do curso profissional, que disse: “Eu sou comunidade e sempre vou ser”. Suas palavras não saíram da minha cabeça, havia um sentimento de pertencimento muito forte. Percebi o quanto que o conceito/noção de comunidade era importante a alguns sujeitos e ao projeto.

Seu entendimento estava imbricado com o reconhecimento do lugar de onde se vem e para onde se retorna. Mas ali estava colocado algo a mais que a dimensão geográfica do onde, significava, também, um território de identidade e de alteridade. Onde EU me vejo no OUTRO e o OUTRO se vê no meu EU. É onde eu encontro os meus pares.

Confesso que essa definição, de certa forma, satisfazia-me, era tão forte a forma como ele se via em seu contexto comunitário. Cíntia também traz a mesma noção em seu discurso. Também percebo que esta construção conceitual associada à ideia de multiplicação social, um sentimento de responsabilidade, de devolução de parte dos conhecimentos conquistados, neste caso, no campo da arte/dança, aos seus pares. Talvez o que Sennett (2012, p. 313) tenha sentido ao afirmar “um desejo de retribuir algo. A vida se encaminhara bem pra mim; eu me tornara um sólido burguês”. No entanto, a motivação pode ser a mesma, mas há uma grande diferença, estes jovens nunca deixaram suas comunidades e, por isso, não há um retorno. O que predomina é o sentimento de pertença e comprometimento com a partilha do conhecimento.

A minha experiência em projetos sociais e comunitários com jovens das periferias e na escola da FUNCEB fez com que reconhecesse a relevância da multiplicação social para os estudantes ali presentes, o que acabou resultando no artigo da Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, em que aponto que a ideia de multiplicação nas artes, em dança, vem lastreada pelos movimentos comunitários de valorização da cultura local, da descoberta das potencialidades e do exercício de cidadania e de afirmação de grupos minoritários (ORNELAS, 2013).

A aposta nas comunidades, mesmo que subliminarmente fosse relacionada a um pensamento regulador e colonialista, demonstra que, diferentemente do que se protagoniza, na prática, cada dia mais se constata iniciativas e projetos sociais originários desses ambientes, carentes economicamente, mas fortes politicamente. O percorrer de

novos caminhos e a relação com grupos diversos, sem dúvida trazem um aumento de aprendizagens, em nível relacional e procedural, que instigam reflexões e produções teóricas a serem consideradas, como ensinamentos para trajetórias de condução de processos de participação e de emancipação social. (BRANDÃO, 2013, p. 141)

No entanto, esse entendimento não cabia a todas as mulheres da pesquisa. E, ao mesmo tempo, a ideia de comunidade estava presente o tempo inteiro. Observo que Cíntia e Jaiara estão inseridas num mesmo contexto comunitário, apoiam-se mutuamente, seus pensamentos e fazeres em dança são bastante próximos, mas estão geograficamente distantes, além de não serem da mesma igreja evangélica. Camila, por exemplo, não vem de nenhum contexto comunitário de base local, mas atua num contexto em que se configuram relações comunitárias e, ao mesmo tempo, está visivelmente envolvida numa rede de articulação com pessoas que têm interesses comuns no campo da dança e compartilham de uma visão de mundo com base em princípios holísticos.

Assim, tenho assumido uma definição de Brandão (2014) para compreender o que torna comum o mundo destas mulheres. A autora refere-se à “comunidade de sentidos”, inspirada no pensamento de Baczko (1985, p. 403):

É por meio do imaginário que se podem atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo, "a imaginação social, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas" as significações imaginárias despertadas por imagens determinam referências simbólicas que definem, para os indivíduos de uma mesma comunidade, os meios inteligíveis de seus intercâmbios com as instituições. (BACZKO *apud* BRANDÃO, 2014, p. 142)

Dialogando com esta compreensão, Jaiara afirma:

Eu tenho várias. Tem a comunidade da igreja que ainda faz parte de mim, tem a comunidade da Dança, eu não sei se posso colocar meu trabalho como uma comunidade assim porque é um lugar que reúne pessoas, mas eu não me sinto que eu compartilho dos mesmos pensamentos que eles. Então eu acho que não conseguiria colocar meu trabalho como essa comunidade. Tem minha comunidade que é meu núcleo menor que é a minha casa, minha família que, de alguma forma, me afeta muito nas minhas decisões, que afeta no meu comportamento, que afeta no meu futuro. (ENTREVISTA..., 2018e)

O imaginário social, que ele também chama de comunidade de sentidos, é o que cria o elo entre os sujeitos de uma mesma comunidade. Pode estar ligado à dimensão espacial, geográfica, ao sentimento de pertencimento, a como eu me reconheço e reconheço o outro. Em condições simbólicas de identidade/alteridade, há um fazer coletivo/colaborativo, que envolve a construção de projetos de vida, a definição de princípios, visão de mundo. Mas, também, entendida numa relação de movimento, de transição, embaralhamento das fronteiras, o que permite a criação, inovação de novos arranjos para o entendimento do que seja comunidade.

A comunidade possui uma razão de ser e é importante que seja conhecida e valorizada, travando contato com os diversos aspectos e dimensões que a compõem. Reconhecendo-a como um polo de atração e interesse, com o qual se envolve e do qual se sente parte, a ponto de integrá-lo ao seu projeto de vida, é importante que cada integrante lance sobre ela um novo olhar, redescobrindo suas peculiaridades e características, presentes ao complexo movimento do lugar. Lugar composto de uma memória, uma cultura e uma localização geográfica. [...] Constatou que o termo comunidade ora traz o significado de espaço, de contexto de cidadania, ora é reconhecido como uma comunidade de sentido, onde sujeitos se reconhecem e se irmanam pelas identidades, como também pelas diferenças. Dada a multiplicidade de abordagem e sentido, faço relevo de questões que, a meu ver, podem ser significativas se retomadas e potencializadas. (BRANDÃO, 2014, p. 143)

Portanto, trago para o contexto comunitário o reconhecimento dos pares que acompanham estas mulheres, que fazem junto, geram intercâmbios entre si, que se estabelecem através de trocas de saberes e fazeres e que se apoiam mutuamente. Neste sentido as relações de aprendizagens e suas práticas artísticas educativas são os elos que costuram este tecido social.

A comunidade de sentidos é entendida a partir dos sujeitos envolvidos na rede de aprendizagem no trânsito entre aprender e ensinar. As mulheres da pesquisa, suas educandas e educandos, os que integram os contextos onde as aulas acontecem, as instituições, as parcerias para fazer gerar seus produtos artísticos, todos que estão envolvidos no projeto de aprendizagem e que compartilham daquele movimento. Um elo comum as suas práticas é a cidadania, a política e o empoderamento, todas

trabalham estas dimensões de forma indissociável, como pode ser observado nos depoimentos de Camila e de Cintia:

É consciente, intencional. Minha aula de dança do ventre é política. E tribal. [...] Botei como objetivo nos Cursos Livres. Considerando a dimensão política dos corpos das mulheres, dos corpos LGBT, com um recorte muito de esse poder à mulher, esse poder a LGBT. E o ventre sagrado, pra mim, é um ato político também. É um manifesto artístico-político. (ENTREVISTA..., 2018c)

Então se eu for falar de política hoje, ia pensar nesse lugar de democracia, eu penso nesse país, que é um país democrático, que é um país laico, eu tenho que respeitar as escolhas religiosas, as escolhas de cada indivíduo, eu penso nessa política como algo que vem para facilitar e principalmente priorizar a parte social, principalmente que eu sou de comunidade, eu sou de um bairro periférico da cidade, eu penso que as políticas públicas que vão transformar as comunidades, eu penso na política e em suas prioridades, falo também em relação à segurança pública, que todo mundo tem direito. Eu não penso na política como aquilo que eu gosto ou aquilo que eu quero, porque política é algo para se pensar no todo. Quando a gente pensa em política, a gente precisa pensar que tem famílias em que a mulher é sozinha, cuidou dos seus filhos e por isso ela não deixou de ser família, as famílias homoafetivas. A política é para todos, posso estar equivocada, mas foi isso que eu aprendi dentro da minha casa. (ENTREVISTA..., 2018d)

Tais relações não se estabelecem apenas em zonas de conforto, ao contrário, abrigam a diversidade e o conflito. Não se está falando de homogeneidade, conforme anteriormente dito, mas de criar modos alternativos, inovadores de fazer seus projetos de vida acontecerem. Daí o pensamento de Cruz ser relevante nesta construção, uma vez que trata da relação arte e comunidade.

Quando se nomeia deve, desde logo acautelar-se contra a ideia de uma comunidade que é homogênea, como no passado comum e uma expectativa de futura também a ela comum em relação aos seus participantes. Ora nada é mais contrário a esta constituição de uma comunidade do que a falsa construção identitária. O que se deseja é que a identidade se desenvolva a partir de uma diversidade interna em que cada elemento tem múltiplas identidades, muitas delas em contradição. Assim sendo, as dinâmicas para sua constituição são morosas, complexas e delas exigem uma “negociação cultural” em permanência. (CRUZ, 2015 p. 7)

Assim a comunidade é compreendida de forma viva, pulsante, num contexto dinâmico, de transformação e retroalimentação.

4 CONHECIMENTOS DA PESQUISA - O QUE SE PRODUZ NO ENTRE-LUGAR, NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA?

Cheguei a Salvador aos 11 anos de idade para cursar a sexta série do ginásio, hoje o primeiro ano do Fundamental II, vinda do interior, para estudar na capital, onde as possibilidades de educação são maiores. Apeguei-me à ideia de estudar, de ler, ambiente onde fui me encontrando naquele momento. Lembro que lia tudo que parecia fazer algum sentido, e nem sempre eram as tarefas escolares. *O Tesouro da Juventude*, uma enciclopédia que tínhamos em casa, virou livro de cabeceira. Li o *Livro dos Contos*, dos quase 18 exemplares, eram contos de várias partes do mundo, e intercalava com a leitura do *Livro dos Por Quês*, outra parte integrante da coleção. Queria apenas ler, conhecer o mundo além do meu próprio umbigo, tentar encontrar um sentido de estar numa cidade grande, sem jardim, nem quintal para brincar, longe das primas, dos amigos...

O conhecimento foi ganhando vagarosamente sentido, ao tempo em que outros saberes começavam a me interessar. Vivi a educação escolar como obrigação, como uma escada que deveria subir, degrau a degrau, para ser alguém na vida. Tive o privilégio de estudar num colégio particular, católico, em que as contradições sociais estavam postas à vista, numa formação cidadã, onde a Campanha da Fraternidade⁶⁶ anualmente tinha essa função, ainda que fôssemos guiados por ações assistencialistas de sensibilização, caridade, doação ao próximo. Na universidade, não foi muito diferente, fui boa aluna, mas tinha pressa, muita pressa, queria concluir logo e começar a trabalhar e intervir na sociedade, no mundo, que enxergava a partir de suas perversidades. As desigualdades sociais eram minha maior indignação.

Ao concluir a faculdade, comecei logo a trabalhar com a população pobre. Conheci o pensamento de Paulo Freire e tive um dos grandes encontros da vida, conheci-o pessoalmente. Sua pedagogia libertadora foi me dando chão, formando-me como educadora social. Fui afirmando esse meu lugar no mundo, sem perder a esperança de um mundo melhor.

⁶⁶ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) lança anualmente a Campanha da Fraternidade, com o objetivo de sensibilizar os cristãos para temas de interesse social e comunitário. Este ano o tema é “Fraternidade e Políticas Públicas”. Para mais informações consultar: <http://www.cnbb.org.br/cnbb-lanca-campanha-da-fraternidade-2019-em-brasilia-df/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

Assim, os princípios educacionais da pedagogia de Freire (1989, 1996) passaram a ser meu norte conceitual e atitudinal na vida e na práxis pedagógica. Juntam-se a esta trajetória a arte e a dança, que vieram fortalecer esse encantamento, que nunca me deixou. É esse entusiasmo, essa crença na educação e na arte como prática da liberdade, que me moveu e me conduziu a esta pesquisa.

Aliada a processos de educação, a experiência estética possibilita promover encontros, mediações e ressignificações que abrangem conceitos, procedimentos e atitudes. Diz respeito, portanto, àquilo que não é imediatamente visível a “olhos nus”, pois toca em questões subjetivas e sutis. Valores que se traduzem nas dimensões do ser e do conviver, tais como autoestima, a confiança, a aceitação, o respeito, o diálogo, a flexibilidade, a corresponsabilidade e o comprometimento. As dimensões do prazer, da criatividade e da afetividade também são enfatizadas com atitudes e comportamentos éticos e solidários que colaboram para que o sujeito possa construir perspectivas diferenciadas para a sua compreensão do mundo e processos de participação social. (RANGEL; AQUINO; COSTA, 2017, p. 15)

Assmann (1998) é o grande aliado nesta construção. Ele questiona: é possível falar de reencantamento na educação sem ser ingênuo? O autor se reporta à realidade da educação brasileira, sobretudo da rede pública que se apresenta de forma tão precária e desoladora. Somado a este cenário, vive-se um momento político em que a profissão de professor vem sendo publicamente desprestigiada. Ainda assim, é possível falar em encantamento? Tenho esse olhar encantado, mas também o reconheço nas mulheres participantes desta pesquisa.

[...] Eu me achei sendo professora de dança. Porque eu estava um pouco aprisionado no contexto industrial que é só máquina, tem pessoas também, mas a gente não tem muito contato com as pessoas. Eu acho que isso deixa você um pouco mais fria. Não sei como te explico isso de ‘mais fria’. Não é questão de que você perde um pouco do seu sentimento, mas que tem coisas que seus olhos não são, tipo, sensíveis para enxergar. E a dança me trouxe isso... que eu já tinha, mas que, o corpo da gente se comporta em cada ambiente diferente. [...] E na dança eu tive a possibilidade de trabalhar com o outro, de entender o outro, de ver que somos diferentes, mas que essas diferenças também podem, tipo, nos distanciar, mas também pode nos unir. E deixar sempre aceitar essa diversidade que a outra pessoa traz. Então, a dança nesse momento é completude da profissão que eu estou no momento. (ENTREVISTA..., 2018b)

Aqui me refiro à inserção destas mulheres, sobretudo em contextos não formais de educação, onde é possível desenvolver uma relação com os processos de ensino-aprendizagens de forma mais flexível, livre dos engessamentos institucionais e burocráticos da máquina estatal. Nestes espaços o compromisso é muito mais com as questões de formação cidadã, com o fazer educativo, que se efetiva na ação política, como preconiza Paulo Freire (1989; 1996). São organizações aprendentes, conforme Assmann (1998).

Não se trata de uma visão ingênua, longe da crítica, ela nasce do testemunho e do olhar de uma educadora social, para além das fragilidades e dores vivenciadas ao longo desta vida, que viu de perto a violência nos centros urbanos desta capital e nas comunidades populares, periféricas, que escutou o choro da mãe que perde o filho, da jovem violentada, que pernoitou em abrigo público, oferecendo meu colo a muitas meninas em situação de absoluta vulnerabilidade, que enfrentou o boxe clandestino e o tráfico. Hoje não tenho mais a coragem desbravadora do início do exercício de educadora social. Encontrei outros caminhos de intervir, continuo na via da educação, mas não diretamente na relação com a educação de rua.

Mas, para além de todas estas dores e muitas outras, olhou para arte e a educação, enquanto experiência transformadora e foi tocada. Que vê jovens das periferias urbanas desta cidade se transformar em Mestres, colegas de profissão, colegas de trabalho, colegas na universidade. Que escutou e viu as crianças e adolescentes negras e negros do Curso Preparatório da FUNCEB se empoderando. Que escuta e vê de perto a luta de grupos e coletivos artísticos para sobreviverem de suas artes. Mas, é nas mulheres participantes desta pesquisa que encontro inspiração para as múltiplas possibilidades de (re)existência com dança, com arte, na educação.

E o melhor disso tudo é perceber que não estou sozinha, tem muitas/os educadoras/es, artistas que também compartilham deste olhar. As mulheres desta pesquisa também estão sob o mesmo encanto que eu. Então, assumo este olhar encantado e quero contaminar, convocar outras educadoras. É isso que esta dissertação vem demonstrando ao longo destas páginas.

Eu estou em formação e estou esperando isso. Que eu seja uma **profissional que encante. Encante e que traga as pessoas...** Eu

quero trazer essa alegria, essa doçura da vida, um pouquinho de cada um. Mesmo que seja ela com técnica ou não. Mas que elas percebam na dança, que **na dança tem encantamento**. Tem esse encantamento que aproximam as pessoas. Tem esse encantamento no sentir, no estar com alguém, no deixar ouvir essa pessoa, percepção que o mundo... nessa correria que a gente está, a sociedade da gente as vezes pode esconder um pouco isso. Que eu acho que as pessoas às vezes criam tipo, uma capinha pra sobreviver. Que às vezes é necessário, mas que dentro dessa capinha há um ser ali que precisa de um acolhimento, de um abraço... Não precisa nem ser o toque físico, mas só de eu chegar pra você e falar: 'Oi, bom dia! Tudo bom?' [...] **Eu fico tão encantada pela história da dança, que eu consigo transformar e multiplicar**. Como Jamira fala: 'Mesmo que eu plante a semente hoje, e daqui a dez anos essa semente germe'. Essa frase de Jamira ficou, e eu falei: 'É isso mesmo, Jamira, eu tenho que fazer isso'. Plantar algo aqui hoje, mesmo que leve dez anos para eu ver o resultado. Que o resultado não seja de imediato, mas que eu deixei algo ali com as pessoas, que eu deixo um pouco de Aline Carvalho com todo mundo que eu passe. (ENTREVISTA..., 2018b) (Grifo meu)

Gostaria muito de acreditar também que, uma vez que elas integrem os quadros docentes da rede pública de educação, não sejam contaminadas e acabem "encalhadas no mero negativismo" (ASSMANN, 1998, p. 23). Sei que algumas experiências neste ambiente foram arrasadoras, mas, ainda assim, mantendo uma jovialidade, que nada tem a ver com idade, ficarão firmes em seus desafios por outra sociedade.

Aí eu caio de novo nesse negócio do romantizar a experiência que eu tive né?! Eu achei, por conta de dançar dentro do CAIC, de estar sempre em contato com crianças no espaço formal, trabalhando numa área escolar, trabalhando em função ali da escola só, que eu já 'manjava' de educação, de ser professora, vamos lá (risos)... Mas a experiência que eu tive de estágio, foi uma experiência assim, no mínimo, desastrosa. Em vários momentos, por conta das expectativas que eu criei, por conta de não saber como lidar com as coisas, por conta também de querer dialogar de alguma forma com os pressupostos de autonomia, de hierarquia horizontal, eu não conseguia me impor no sentido de estar dialogando com os professores da rede, com os professores dentro da sala, com a direção... e assim, em muitos momentos eu falei: 'Nossa, e agora?... Será?'. (ENTREVISTA..., 2018a)

Aproveitando a fala de Aline Brito, também não se trata de romantizar as práticas, até porque o caminho é inverso, é na contramão. É a partir da consciência crítica e política que o trabalho acontece. É trabalho de "formiga", pequeno em sua

dimensão quantitativa, mas gigante em sua capacidade qualitativa. Expandido, elástico.

O que estas jovens mulheres produzem em suas salas de aulas não é exatamente uma dança, são muitas danças. Elas partem de referenciais, pelos quais passaram ao longo de suas trajetórias, são saberes e conhecimentos que são entrecruzados, e oferecem múltiplas possibilidades de desdobramentos, de releituras. Podem até seguir a uma determinada técnica em específico, mas esta é vista como meio e não como fim. Em suas aulas, a diversidade de padrões estéticos da dança serve de referência para o aprendizado coletivo. A UFBA é um espaço onde essa diversidade de movimentos da dança se manifesta, o que, inevitavelmente, influencia no trabalho destas jovens mulheres.

Porque tem muitos encontros. Tem desencontros, tem pontos de distanciamento e tem muitos pontos de aproximação. Por exemplo, a dança indiana é muito antiga e tem uma dança clássica indiana que parece com o balé em vários aspectos, tem muito andor, plié. [...] Aqui eu comecei a misturar as experiências de dança de rua, de dança contemporânea, de balé e aí comecei a fazer esses experimentos nas aulas. (ENTREVISTA..., 2018c)

Ela sempre traz a referência dos movimentos em outras danças, no balé clássico, no tribal fusion, nas danças egípcias, ciganas, no hip hop, os movimentos quebrados. Mostra semelhanças e diferenças. Neste dia, dançamos com a música de Tom Zé, em ritmo de São João para a dança do ventre, muito bom!!!! Fala do Grupo Corpo e da coreografia feita com a música. No dia seguinte ela enviou o link da coreografia para assistirmos. Lindo, tão lindo que esqueci o feijão no fogo e deixei queimar⁶⁷. (REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Seus trabalhos com dança, seja no campo artístico ou pedagógico, trazem a dimensão afetiva, traduzem seus repertórios corporais e imprimem uma linguagem própria, seus modos de ver e sentir o mundo. É o corpo falando através do movimento. Expressão de suas subjetividades e pensamento crítico. Assim o conhecimento é produzido no diálogo com a vida, refletem suas histórias de vida, seus aprendizados e vivências. E, neste sentido, suas danças traduzem suas dúvidas, incertezas, seus medos, suas alegrias, desejos, seus trânsitos entre ensinar e aprender.

⁶⁷ Link para a coreografia: (<https://www.youtube.com/watch?v=e0UEsriM35I>)

O conhecimento construído em suas aulas e produções artísticas é, portanto, inacabado e em processo, crítico e político. Além dos conhecimentos próprios da dança, produzem cidadania, estimulam a participação e a mobilização social. Camila, por exemplo, escolheu como tema para sua apresentação de final de ano, na turma do Curso Livre da FUNCEB, cujo tema gerador foi a cidade de Salvador e seus bairros, a localidade da Mouraria⁶⁸, região que tem em sua origem forte ligação com os povos ciganos. Para a produção desse trabalho, ela fez, junto a suas alunas: uma pesquisa de campo que envolveu a participação em uma festa cigana tradicional na cidade de Lauro de Freitas; visita e ensaio fotográfico na Mouraria; montagem coreográfica com a pesquisa corporal sobre movimentações das danças ciganas; ensaios e preparação de figurino, adereços e maquiagem.

Com esta proposta, ela promoveu um conhecer de dentro, aproximando-se da cultura cigana in loco, contribuindo para o estudo de outras matrizes identitárias, valorizando a diversidade cultural, assim como possibilitou a ampliação de perspectivas, de modo a interferir positiva e politicamente no posicionamento de seu público diante de tais questões.

⁶⁸ O local serviu de acampamento para as primeiras famílias de ciganos que vieram de Portugal, no século XVIII. Site para consulta cedido pela entrevistada:
<https://www.ibahia.com/salvador/detalhe/noticia/da-moradia-de-ciganos-mouros-ao-atual-bairro-da-mouraria/amp>



ADELOYÁ
MAGNONI

4.1 MODOS DE SER E EXISTIR NO MUNDO

Esta escrita acompanha o movimento sociopolítico em que me insiro e, tamanha é a contradição da vida, acabando de tecer uma escrita cheia de esperança e encantamento, vejo-me num momento cheia dúvidas e pouca esperança. Eis que, em meio a tantos retrocessos, quando a realidade transborda sobre mim, sobre nós, e o que há de pior no ser humano revela-se explicitamente em todas as formas de preconceitos, misóginias, sexismos, racismo, xenofobias, homofobias, e quando o capitalismo, com sua máquina homogeneizante tenta nos engolir, numa tentativa eminentemente de nos calar e nos sufocar, é que busco forças para continuar esta pesquisa, mantendo meu olhar atento, cuidadoso e, acima de tudo, sensível.

É neste momento que reafirmo a necessidade de resistir, (re)existir, quando busco ânimo para continuar. O trabalho destas jovens mulheres é como nascente, precisa ser cuidado e contemplado. Mas também precisa GRITAR para todos os cantos que É POSSÍVEL REENCANTAR-SE COM A VIDA, ACREDITAR NA ARTE, NA EDUCAÇÃO, NO MOVIMENTO DIÁRIO DE TRANSFORMAÇÃO. É possível e é real a construção de relações educativas emancipatórias. E a dança vem construindo este caminho.

Eu tento isso de dançar pra sobreviver, eu acho que a dança não é só corpo. Acho que é o corpo e várias dimensões. Não é esse corpo físico, material. Eu acho que existem outras dimensões de corpo. Então eu acredito nessa dança. Não é nem aquilo de dança de corpo e alma, não é nem essa questão de espiritualidade. Até porque fisicamente, tudo é matéria e energia. E mesmo espiritualmente, eu acho que dança é conexão, movimento. **A gente movimenta coisas que precisam ser movimentadas.** (ENTREVISTA..., 2018c) (Grifo meu)

Foi com a sensação de desânimo, descrença, e um misto de tristeza e pouca esperança que, no dia 07 de outubro, um dia antes do primeiro turno das eleições, contaminada com a polarização no pensamento mais progressista neste período eleitoral, entre os candidatos Fernando Haddad e Ciro Gomes, que também atingiu os mais próximos, que fui ao Espaço Cultural Alagados assistir a aula de Aline Carvalho e entrevistá-la.



Encontramo-nos às 13h para iniciar a entrevista e, às 14h, paramos para que as aulas acontecessem. Foram quatro aulas com turmas distintas, uma hora de aula em cada. Vi os estudantes irem chegando, recepcionados pelo vigilante, que acolhia, mas também dava as regras, sobretudo com relação à vestimenta adequada para atividade - roupa de malha confortável, short ou calça jeans apertada não podia. Alguns tiveram que retornar às suas casas para trocar de roupa, o que aconteceu sem grandes reclamações. Havia também um sentimento de colaboração entre os grupos. O Espaço estava fechado, as aulas aconteciam no pátio de entrada. Não havia som e um estudante logo se ofereceu para ir buscar o seu em casa. Estas aulas são direcionadas aos moradores da comunidade, que residem no entorno do centro cultural.

As aulas seguiram, sempre com um aquecimento no início, com música relaxante, como que para acalmá-los. Ainda no aquecimento, percebi a movimentação e exercícios de respiração, que traziam o estudante para um reconhecimento de si, saía da ideia de casulo, introspecção, para o corpo alongado, esticado, cabeça para cima, coluna erguida, nariz empinado, “pose para foto”, como Aline diz. É o mesmo que dizer para aquelas crianças e adolescentes: “Você é linda, é uma estrela, vamos posar para as fotos”. Fico imaginando a importância para uma criança negra de periferia ouvir isso de sua educadora e assumir em seu corpo toda a sua beleza, força e vitalidade, reconhecidas em suas qualidades estéticas e subjetivas.

É isto que percebo no fazer da dança de Aline Carvalho em Alagados. Aliás, é o olhar de Aline sobre a vida que reverbera em suas aulas, em suas/seus educandas/os. Ela que também vem de periferia, e está na universidade, traz esse referencial para eles. E é assim que ela se coloca no mundo. O que pode ser observado na receptividade dos estudantes, na disponibilidade em fazer os exercícios, de experimentarem a proposta da aula. Havia entrega, alegria em estarem naquele local, fazendo aquela atividade.

E não parava de chegar o público da próxima aula, porém não havia interrupção no trabalho que estava sendo realizado. Naquela tarde, havia uma tranquilidade no espaço, uma tranquilidade que não havia visto em outros momentos, acredito que essa sensação foi em função da solidariedade dos estudantes com a educadora que estava sem apoio pedagógico na casa, apenas com a companhia do vigilante. A

gestora do espaço, Jamira Muniz, sempre cuidadosa, esteve presente por algum tempo conosco, depois saiu. Era realmente uma tarde diferenciada.

Tudo é tão empoderador, é corpo – presença – altivez. Uma tarde de sábado, véspera das eleições, talvez a mais difícil da história do Brasil. Eu me alimento aqui, alimento minha esperança, ganho força, saio com o espírito de renovação. Gratidão Aline! (REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

É retomando meu sentimento de esperança, que reflito sobre os muitos retrocessos que tenho acompanhado, no que tange às expectativas de mudanças no campo da educação diante do cenário atual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio, que retira a obrigatoriedade de componentes curriculares como as artes, sociologia, filosofia, numa tentativa evidente de apequenar nossa juventude; a universidade sendo alvo de ações policiais e de fiscalizações eleitorais⁶⁹; censura nas produções artísticas; movimentos como o escolas sem partido; *fake news* e manipulação de usuários e consumidores através da internet e da mídia em geral. São inúmeras as estratégias de controle social e de produção de subjetividades globalizantes.

Mas também são inúmeras as estratégias de resistências. São modos de ser e de existir no mundo que movimentam outras territorialidades, outras inteligências, outros fluxos, afetividades, caminhos alternativos, que não se deixam cooptar pela relação com o mercado e o capital. Mas que acionam laços de solidariedade, cooperação, “comunidades de sentido” (RANGEL, 2014), aprendizagens emancipatórias, a manifestação de subjetividades emergentes e, por que não, um novo comunismo (COSTA, 2003)?

(...) Aquilo que eu não posso esgotar com as palavras, que por mais que fale ainda não apreendo inteiramente. Isso é que é verdadeiramente *comum* a todas as coisas: a singularidade. Como organizar-se politicamente não em função da classe a que pertence: ser trabalhador, ser negro, ser mulher, ser brasileiro ou camponês? Como organizar politicamente fora de qualquer classe, a partir disto

⁶⁹ Processo eleitoral 2018. O EDGARDIGITAL UFBA, de 01/11/2018, traz o pronunciamento da Ministra Cármem Lúcia do Supremo Tribunal Federal – STF, que suspendeu os atos de fiscalização da Justiça Eleitoral em 22 universidades de 10 estados em todo o país.

que é *comum* a todos? - eis o novo projeto comunista. (COSTA, 2003, p. 175)

É neste sentido que penso nas jovens mulheres desta pesquisa. Resistentes em seus mundos. Mundos que se cruzam nos trânsitos entre o aprender e o ensinar dança. Que quebram barreiras e rompem fronteiras, fazem o que amam, enfrentam desafios. Singularidades que se revelam, memórias coletivas acionadas, inquietações, insubordinação a toda forma de dominação ou de assujeitamento, num momento iminentemente de recuo de direitos, numa tentativa de invisibilizar a diversidade conquistada. Diante do caos, são determinadas, abrem os seus caminhos, seus corpos são como foices. Ou, com a licença da palavra, chamo Conceição Evaristo (2003) para compor este pensamento, com as descobertas de Luandi⁷⁰:

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado de antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era uma mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (EVARISTO, 2003, p. 131).

As meninas-mulheres desta pesquisa, e também integrantes de outros grupos e coletivos artísticos, como carinhosamente gosto de chamá-las, estão a imprimir suas assinaturas no mundo. No entanto, para elas, não basta apenas assinarem seus nomes, atuam como agenciadoras de autoestima, empoderamento e cidadania em seus experimentos artístico educativos e, assim, contribuem para que muitas outras imprimam também suas assinaturas. A escolha pela docência em dança vem carregada desse desejo político de intervir no mundo, de trazer outras referências contra-hegemônicas, de modo a criar novas perspectivas de pensamentos emancipatórios.

⁷⁰ Personagem do livro Ponciá Vicêncio.

E dentro do universo hoje de dança do ventre e tribal, eu espero da minha formação poder fazer diferente. Criar outras possibilidades de existência pra dança do ventre, que ainda é muito pautada no concurso, que ainda é muito legitimado. Eu acho isso muito arcaico. É concurso e padrão de qualidade, tanto do tribal, que tem o ATS, que é um selo, quanto da dança do ventre que tem um nome - padrão de qualidade. E selo de qualidade em dança do ventre, que você passa por uma banca, hoje os critérios são determinados por um certo grupo de pessoas. Então ainda é muito o espaço de concurso, de competição. Adoram isso, viagem pra São Paulo para competir, viagem pra fora do Brasil pra competir. Eu espero da minha formação poder criar outras lógicas de existência para essas danças. (ENTREVISTA..., 2018c)

É desta forma que elas vêm imprimindo suas assinaturas no mundo, encontrando seus modos de ser e de existir no mundo. Influenciando, contaminando as pessoas e os contextos em que se encontram envolvidas. Imprimem outros referenciais de convivência, em todos os cantos, onde suas mãos alcançam, na família, no trabalho, na Igreja. Subvertem a lógica do mercado, da competição, da ciência dura, engessada, e caminham pelos trilhos do autoconhecimento, da descoberta de si, das singularidades. Têm pressa, o mundo não deixa outra escolha a quem faz a opção por um projeto de vida libertador, emancipatório.

Quando uma vez eu conversei com uma professora de biologia, ela me perguntou por que eu tinha deixado a academia. E aí eu falei que eu conseguia chegar e acessar essas pessoas muito mais com dança do que biologia, né? Eu quero me aproximar de pessoas, de criar outras formas de se relacionar e entre mulheres, entre pessoas, entre homens. Sempre pensando uma questão de gênero, também porque é libertador para o homem o feminino. Eu tenho irmãos homens que sofrem muito nesses padrões e é muito triste para mim ver isso. Os dois estão encaixados no lugar do homem, do macho hétero. Aí eu conversando com ele, mas têm instâncias, o tempo de ação da ciência é um. Mas eu disse: 'É urgente para mim e eu preciso de uma outra via. A via do corpo é mais rápida do que eu publicar um artigo'. (ENTREVISTA..., 2018c)

'Ai, Jaiara! Ah, não! Que saco! Você só pensa em Dança! Só pensa em Flymoon agora!'. Mas eles já reconhecem. Então eu vejo que eles têm aberto a mente deles, está se abrindo cada vez mais, porque eu me impus, eu me coloquei nesse lugar de empoderamento e tal. Então eles estão reconhecendo isso a partir do pensamento que eu afirmei. Nessa afirmação que eu tenho levado, estou me posicionando, eles estão percebendo, estão me apoando, aos poucos, é claro, que é gradativo, estão reconhecendo e respeitando, porque se nem eu me respeitava, eu não posso querer o respeito das pessoas. Estou me

respeitando, me afirmando cada vez mais e eles têm visto isso. Então, inclusive essa viagem para Portugal, eles estão me ajudando muito, em tudo o que eu estou precisando. (ENTREVISTA..., 2018e)

4.2 DANÇAR A EXPERIÊNCIA

Estas mulheres possuem uma dança própria, na qual manifestam suas histórias de vida, seus sofrimentos, angústias, desejos, alegrias, sonhos. Assisti recentemente a um solo de Natalia Carvalho, resultado do trabalho no componente curricular Laboratório de Habilidades Criativas - Prática Solística, na FUNCEB. A dança urbana, o hip hop, estavam ali presentes, é uma dança forte, corajosa, demonstra vitalidade e sensualidade. Mas, em meio à sua dança, há também as quedas, cair e levantar-se, cair. Este solo diz muito do que Natalia vem pensando, sentindo sobre a vida.

Esse solo para mim foi bem diferente porque eu não costumo dançar sozinha, tenho dificuldade de dançar só, sempre danço com pessoas, então foi um desafio dançar sozinha, me ver sozinha no palco com tanto espaço só para mim. Então, foi bem difícil no início, mas depois eu fiquei muito segura. Depois de um tempo eu falei: Só você sabe sua coreografia. Não tem como alguém te dizer que você está errando qualquer coisa. Então é você quem está dançando. Não tem ninguém para ficar te criticando. É você quem está fazendo. Então, depois eu relaxei. E esse solo foi muito baseado na vontade que eu tenho de pesquisar sobre a ancestralidade, sobre danças afro urbanas, que tem uma ligação com as danças africanas ou urbanas, que são afrohouse, afrobeat, tem vários tipos dessa, e também de algumas bases do break, que é muita inspiração desse b-boy que eu gosto, o Sabotagem. E aí foi isso, uma coisa que foi muito natural. Eu ouvi a música e dancei e falei: 'É isso'. E aí a reviravolta do final das quedas, é como se no início eu tivesse me descobrindo, me descobrir, e aí como a vida não é fácil para as pessoas que são diferentes, que são mulheres, que são pessoas negras, e pessoas LGBTs, todas as pessoas que sofrem assim por serem quem são, elas sofrem e as minhas quedas para mim representa esse sofrimento, a morte delas, que, por mais que elas se conheçam, se identificam, tentam resistir, de alguma forma, elas morrem também. Aí é mais ou menos isso o solo. (ENTREVISTA..., 2018f)

Assim tem sido as produções destas mulheres, cheias de determinação, mas também de dúvidas, tensões, buscando encontrar seus espaços no mundo. Foi o caso de Mirela, que realizou seu estágio em espaço não formal de educação, na Escola de Arte Hora da Criança, no Rio Vermelho, local com o qual tinha uma relação afetiva,

por ter sido educanda quando era criança. Sua proposta contemplava a aprendizagem das danças do sertão, do semiárido baiano - a cultura popular. O entendimento que se tem de dança, em muitos lugares, ainda é de uma dança hegemônica, em que o balé clássico é sempre a referência maior. Assim, levar uma proposta de dança popular, ocasionalmente pode se deparar com alguma adversidade.

No entanto, a partir de seu trabalho com a dança popular, acionou a memória afetiva dos estudantes, estimulando-os a se conectarem com o sertão, buscando referenciais na vida dos participantes do grupo. Desta forma, implicou não apenas seus educandos, mas também seus pais e familiares neste processo, através das lembranças, permitindo que revivessem os tempos em que moravam no interior, o que favoreceu uma aprendizagem significativa de si e das danças.

O que me move desde a primeira etapa deste semestre são as culturas populares, com foco nas oriundas do semiárido brasileiro, lugar no qual busquei observar e transmitir através da dança, aquilo que considero precioso, assim como um dia me foi transmitido. Encontro-me nesse lugar que se desdobra em tantos outros, buscando o meu lugar. Nessa busca encontro no sertão o ponto de partida para esta caminhada que a cada dia alimenta-se de certezas e incertezas, mas que carrega consigo a verdade, não a verdade imutável, mas aquela que carrego comigo desde o ventre de Mainha (referência viva e presente, meu livrinho de cabeceira nas minhas inúmeras dúvidas). Por falar em Mainha, foi a partir dela, que tudo se deu, sua vida de mulher sertaneja e retirante, sempre foi fonte de inspiração, quando olho para o que tenho feito refletivo sobre o lugar do nordestino oriundo do sertão dentro das grandes cidades, e assim, com cautela e respeito, cuido da minha herança oralmente adquirida, cuido para que outras pessoas tenham acesso a uma janelinha desse amor que pulsa enquanto cultura popular, que samba no coco com pisadas confiantes e arrasta os pés nesse Xaxado para ir além do que já nos foi imposto. (Mirela Ferreira, registro extraído do Portfólio de Prática da Dança na Educação I – 2018.1)

É a partir de Jacques Delors (2012), educador convidado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para pensar a educação no século XXI e um dos autores referenciais do eixo pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança - noturno da UFBA, que olho para Mirela. O autor propõe pensar a educação a partir de quatro pilares: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a conhecer e aprender a fazer. Estes pilares são indissociáveis, devem ser entendidos na sua integralidade, assim é também o pensar/fazer de Mirela.

O aprender a fazer revela-se a todo instante no movimento que se aprende fazendo, dançando, no arrasta pé do Xaxado, no Samba de Coco, nas andanças do sertanejo retirante, nas experimentações artística como princípio de aprendizagem. Também se aprende a aprender, na roda, com uma folha de papel ofício debaixo dos pés para deslizar mais fácil no ritmo do xaxado, num movimento de busca do aprender. O conviver emerge no trabalho de grupo, no respeito à dança do outro, aos tempos de aprendizagem de cada um, no respeito à pluralidade cultural que trazem consigo. O aprender a ser é soma de todos outros pilares, manifestando-se em todo o processo, desde o momento em que aciona sua própria história de vida e a conecta com as histórias de seus educandos, ativa memórias, envolve a família na relação de aprendizagem.

A partir da referência da práxis pedagógica de Mirela, percebo, então, que os processos de ensino-aprendizagem destas jovens mulheres vêm se desenvolvendo nas dobraduras, na rachadura do sistema. De forma silenciosa, expandindo, juntando-se a outros que vieram antes. Assim, convocam, contaminam outras mulheres, outros sujeitos, abrem caminhos, rotas de aprendizagens e de intervenções nesse mundo, numa perspectiva emancipatória. Neste sentido, aproximo o meu olhar de outra epistemologia, um movimento insurgente, que cresce pela América Latina, que se constrói na articulação de práticas pedagógicas emergentes e contra-hegemônicas, como o pensamento de decolonialidade.

É a partir deste horizonte histórico de longa duração que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial, como aposta em ações fortemente enraizadas de afirmação da vida e por onde as memórias coletivas dos povos indígenas e afrodescendentes têm se mantido como parte de sua existência e ser. (WALSH, 2013, p. 25) (Tradução nossa)⁷¹

O decolonial me chama a atenção para estes espaços de experimentações, onde a transgressão e a subversão da ordem colonial, que ainda nos assombra em plena contemporaneidade, abrem caminhos para novas alternativas e estratégias criativas

⁷¹ No original: *“Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser”* (WALSH, 2013, p. 25).

e inovadoras de sobrevivência e resistência. O fazer educativo emancipatório no trabalho de Mirela e de outras mulheres, é que demarca esse lugar de rebeldia, de fazer pelas dobras, que toca nas entradas, que vai buscar o que tem de mais precioso dentro de cada um, fazendo emergir as singularidades, driblando os mecanismos de assuementos, de regulação que o projeto neoliberal nos quer impor.

Neste sentido, há algo relevante nestas práticas artísticas educativas que converge para processos pedagógicos decoloniais: a memória coletiva.

A memória coletiva, nesse sentido, é o que articula a continuidade de uma aposta decolonial, que pode ser entendida como essa vida de luz e liberdade no meio da escuridão. Portanto, não é de surpreender os afãs de agentes coloniais para desligar a luz e, simultaneamente, impor e moldar uma racionalidade fundada em binarismos dicotômicos - homem / natureza, mente / corpo, civilizado / bárbaro, etc. - e nas ideias de 'raça' e 'gênero' como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder. Algo que, apesar dos esforços ao longo de mais de quinhentos anos - primeiro nas colônias e depois nas 'repúblicas' - jamais poderia alcançar completamente. (WALSH, 2013, p. 26) (Tradução nossa)⁷²

É num destes processos de ativação dessa memória coletiva que Natalia encontra sua verdadeira dança, uma dança que lhe diz o que ela é no mundo. São as danças afro urbanas, que a conectam à sua ancestralidade, na qual ela se identifica, uma nordestina que viveu parte da infância no interior de São Paulo. Que aprendeu a amar a dança a partir do sonho de sua mãe, natural de Recife, que, apesar carregar a dança popular do Nordeste em suas lembranças, a exemplo do forró, foi na imagem do balé, que ela depositou o seu desejo.

Acho que foi mais na busca da questão da ancestralidade. Foi mais essa ligação da questão racial que me levou pra dance hall, que me levou para as danças urbanas, que me levou pra dança afro urbana,

⁷² No original: *"La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las “repúblicas”— nunca pudieron del todo lograr"* (WALSH, 2013, p. 26).

me leva para o afro. Essas danças mexem comigo, com o meu sujeito, né? Então eu acho que o quê me levou para querer ter vontade de aprender dance hall e outros estilos foi isso, foi essa ligação mesmo, que no Balé eu não tenho. Depois eu percebo algumas coisas tipo: porque será o Balé Clássico e tudo aquilo que eu estava muito envolvida ali, e minha mãe queria muito que eu fosse daquele jeito, apesar que o balé traz aquela ideia de princesa, aquela ideia de boneca de porcelana. Então tipo, tudo isso remete àquela mulher maravilhosa que é tipo toda delicada, meiga e tudo mais, e que minha mãe queria que eu fosse obviamente, mas nunca fui na verdade, entendeu? Na verdade, nunca fui assim, mas ela tinha essa vontade que ela achava o ideal pra ela de mulher, de menina. Para ela, era esse ideal. Então até esse ponto aí eu respeito ela. Só que minha mãe é uma mulher branca. Se você ver minha mãe você não vai dizer nunca que ela é minha mãe. A gente andava na rua e todo mundo achava que eu era adotada, porque minha mãe é muito diferente de mim, muito, muito mesmo. Minha mãe é loira real, oficial, da sobrancelha clara, da cor da parede, de olhos claros, então ela era muito diferente de mim aí, então, é esse abismo aí, que infelizmente ela não enxergou na verdade, não viu algumas coisas, mas não porque ela é uma pessoa ruim. É que infelizmente as coisas são assim, né? Existe toda a estrutura né, do racismo do patriarcado que impede a gente enxergar algumas coisas. [...] aí eu fico pensando: 'Nossa olha a FUNCEB, eu vejo aquelas meninas com cinco, seis, sete anos de idade aprendendo dança afro, lindas, maravilhosas, e você fica com vontade de chorar às vezes, e se você ver algumas apresentações do Preparatório, na primeira vez que eu vi, eu fiz: 'Meu Deus! De onde são essas pessoas? De onde essas meninas surgiram, gente? Que lindas!' Então, todas muito empoderadas daquilo que elas estão dançando, tipo com verdade mesmo, como se aquilo fizesse parte delas, e faz, e isso eu não tive. Vim ter agora, que eu vim entender que faz parte da cultura, da nossa cultura, que isso faz parte da nossa raiz, que tem a ver com nossa ancestralidade, com esse tempo que a gente vive, do tempo que o Brasil existe, o tempo que a gente teve de escravidão, tudo que foi criado em relação a isso, então essa percepção eu tive mais velha mesmo. (ENTREVISTA..., 2018f)

Foram as experiências de Natalia com a dança que lhe proporcionaram esse encontro consigo mesma, o que a levou à tomada de consciência (FREIRE, 1989). Em sua memória corporal, o balé é muito presente, faz parte de sua formação desde muito pequena, passando por vários níveis de graduação, o que lhe habilita a dar aulas da técnica. Assim, também se formam as estruturas hegemônicas que moldam o pensamento dominante, o balé tem ocupado este espaço demarcatório no campo da dança. Na minha vivência na Escola de Dança da FUNCEB, constatei tal situação muitas vezes, ao atender telefonemas e pessoas que procuravam aulas da técnica do

balé para crianças e adolescentes no Curso Preparatório⁷³ e, ao explicar que havia balé, dentre outras linguagens da dança, muitas recusas ocorreram, haja vista que o interesse maior era pelo balé.

Com base nesta mesma estrutura de pensamento dominante, o mesmo acontece com o machismo e o patriarcado no campo das relações sociais e de gênero. Somam-se a esta realidade as condições de raça, gênero e classe social, como demarcações a serviço da manutenção de hierarquias e das relações de poder. É neste sentido que a concepção de interseccionalidade é assumida, como território da “encruzilhada” (AKOTIRENE, 2018, p. 15), onde Natalia, Mirela e muitas outras mulheres vivem, num exercício permanente de aprender, desaprender, reaprender, subvertendo, transgredindo essa ordem dominante, em que emergem novos modos de ser e existir.

É neste sentido que também me aproximo do pensamento de Jorge Larrosa (2016) no seu “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (2016, p. 16). Acredito que a dança, na perspectiva que venho conduzindo nesta pesquisa, leva ao encontro de si, traduz a vida, permite que as singularidades se manifestem, é conhecimento e gera autoconhecimento, com afirma Boaventura (2005, p. 80). A dança permite essas expressões de forma muito acentuada, uma vez que é corpo.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2016, p. 18). Para ser considerada como uma experiência, é necessária que permaneça no sujeito, que não seja algo que passe como muitos dos acontecimentos. Requer uma pausa, parar para pensar, olhar, escutar, é preciso sentir (ORNELAS; RANGEL, 2018).

Dança é movimentação pelo prazer. Dança é um despertar dos sentimentos mais íntimos e mais generosos e mais puros que existem em você. Acho que é trazer para fora esse alguém que está lá dentro, guardado. É você ser você! Acho que a Dança é o lugar onde você deixa de representar e mostra quem você é. Acho que é mostrar quem você é pelas experiências de vida que você tem dentro. Quem é essa pessoa ou quem você está tentando descobrir. Acho que é isso. E é prazer! É você sair transformada! Ao mesmo tempo que você mostra o que está lá dentro, você é transformada a partir do que você

⁷³Curso de formação em dança para crianças e adolescentes na Escola de Dança da FUNCEB. Trata-se de um curso seriado com duração de, em média, 12 anos, com aulas de brincantes, capoeira, balé, danças moderna, afro, popular, contemporânea.

experimenta ali no momento de experimentação mesmo. É você deixar ser tocada. É um lugar de tudo, um lugar de trânsito para mim. (ENTREVISTA..., 2018e)

A experiência aqui está muito mais associada ao meu aprender/sentir diante dessa pesquisa, em que me coloco como sujeito da experiência, que “[...]seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2106, p. 25). Aproximo-me da ideia de sujeito “ex-posto”, que é exatamente como me coloco na pesquisa, implicada, expondo-me, correndo riscos, trazendo questões que nasceram ou renasceram no corpo durante esta escrita.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, é algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque é justamente o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte, e certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece, e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2016, p. 13)

Neste sentido, considero as ações artísticas educativas das mulheres desta pesquisa como fontes em potencial de experiências. É neste diálogo que encontro a ponte para esta construção. Para melhor entendimento dessa abordagem, há duas dimensões da experiência, segundo Larrosa (2016, p. 40, 41) que acho importante destacar. A primeira é a necessidade de “dignificar a experiência”, legitimar a experiência, que foi menosprezada pela racionalidade clássica e moderna, e coloca em dúvida verdades que a ciência quer conservar. A segunda é a separação entre a palavra experiência e experimento, trata de não objetivar, coisificar a experiência, que está ligada ao campo da subjetividade, da incerteza. Por isso não pode ser planejada, programada.

Ainda são muito encaixotados, enrijecidos, engessados e aí eu tento levar esse mundo mais híbrido para eles e aí eu disse: vocês vão ser minha primeira turma. Peguei meu pai, minha mãe minha irmã e meu cunhado e a gente fez aula de Flymoon. [...] Foi um momento também que a gente pôde se aproximar, que a dança também aproximou a gente. **A Dança aproxima, a dança é um ambiente acolhedor porque é toque, é corpo então não tem como a gente trabalhar com corpo e isso não mexer com nossa alma, nosso espelho.** Claro que é tudo uma coisa só, mas não tem como não mexer com outros sentidos para além desse corpo físico, essa carne morta, que muitas vezes a gente trata a carne como algo isolado das emoções e da espiritualidade. Então eles puderam sentir isso e aí, no final das aulas, eles deram testemunho lindíssimo e disseram que queriam continuar e eu sempre levo a Flymoon. (ENTREVISTA..., 2018e) (Grifo meu)

Assim, interessa-me nesta construção perceber as ações artísticas educativas das mulheres desta pesquisa, muito mais pela experiência gerada a partir de seus experimentos do que da ação em si. Daí, estar buscando dar relevo às manifestações mais subjetivas e singulares deste grupo de pesquisa. Não se pode prever a experiência, ela simplesmente acontece, está atrelada à ideia de imprevisibilidade (PRIGOGINE, 2009), “não depende de nós, do nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade” (LARROSA, 2016, p. 12). Assim é a arte - e aqui falo do lugar de expectadora. Chega despretensiosa, vai nos invadindo, pode nos tocar ou não, atravessar-nos, inquietar, provocar instabilidade, entropia, desarruma, embaralha.

A experiência não pode, portanto, ser confundida com o ato de planejar, com o pensar a melhor didática, a escolha dos procedimentos metodológicos, embora seja uma etapa importante e imprescindível do trabalho do educador, inclusive para que possa gerar experiências significativas. Ela se refere ao devir, à percepção sensório-motora, ao fazer/sentir/pensar, trata-se de uma aprendizagem sensorial, corporificada, que independe da condição de educadoras ou educandas, é da condição humana. Essas mulheres, são mobilizadas pelas suas próprias experiências e histórias de vida, que as convocam a produzir suas danças próprias, de onde emergem as subjetividades. Assim, comprometem suas produções educativas e estéticas, ética e politicamente, com a transformação social.

Verifico esse comprometimento nas falas das jovens mulheres interlocutoras da pesquisa. Camila, por exemplo, traz para os seus trabalhos, como no *Ventre Sagrado*

– *Dança Ritual*⁷⁴, uma dança em que as mulheres participantes falam sobre feminismo, relações de gênero, empoderamento. Cada grupo específico traz posicionamentos diferenciados, mas todas dentro deste contexto político.

Colaborativo. Foi totalmente diferente os temas. Tem fala e a fala não pode ser a que eu quero e tal. Tem outro teor também. O daqui foi mais provocativo no sentido do machismo. O de lá tiveram outras provocações. Aqui foi muito isso de ‘mulher não é carne de açoque, respeite meu sangue menstrual, meu corpo, minhas regras’. As falas foram mais essas. Lá tivemos outras falas de outras naturezas. [...] Isso que eu fico feliz. Porque os discursos vão mudar com as pessoas, com os momentos. (ENTREVISTA..., 2018c)

Suas experiências artísticas pedagógicas trazem a sutileza, a delicadeza do pensar, do planejar a partir das circunstâncias postas cada etapa de seus processos, sejam eles para o fazer educativo ou para uma apresentação artística. A mediação das ações potencializa o corpo enquanto dispositivo de memórias afetivas, deflagradoras de lembranças pessoais. Proporciona movimentos de entrega, envolvimento dos participantes, receptividade e abertura, permite que o outro seja “tocado”, sensibilizado. As suas propostas estão entrelaçadas com a dimensão sensível de seus fazeres. (ORNELAS; RANGEL, 2018)

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiências são cantos de protestos, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento, de subjetividade. Outras vezes são cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada... (LARROSA, 2016, p. 10)

⁷⁴ Proposta de uma dança ritual, que foi apresentada no painel performático da UFBA no final do semestre de 2017.2. Esta dança foi remontada e apresentada no Espetáculo chamado Bastet entrESomas, sob a direção de Camila Saraiva e Lais Amorim, realizada em 22.07.2018. Participaram desta edição mulheres das turmas da Casa Guió e Cursos Livres da FUNCEB.
<https://www.youtube.com/watch?v=itQL7JwRPaU>.

A noção de experiência de Larrosa (2016) me remete ao que venho sentindo, percebendo no decorrer desta pesquisa, quando me refiro a mim mesma ou às jovens mulheres. Sinto-me totalmente mobilizada pelo conhecimento, pelo aprender, muitas vezes, o meu corpo treme, e é um tremer incontrolável. Tem que respirar, acalmar o coração, aquietar-se para entender, ou não, o que está acontecendo.

Assim foi a minha participação no *Ventre Sagrado - Dança Ritual*. Uma experiência de atravessamento, dessas que fazem tremer, que deixam o corpo todo em chamas, e depois vão cedendo lugar, gradativamente, a outras diversas sensações provocadas pela passagem dos quatro elementos da natureza, o fogo, água, o ar e a terra. Encarar o trabalho de dança com apresentação pública no teatro parecia demais. Mas fui me envolvendo na proposta, no grupo, e acabei permanecendo. Como não participar de uma proposta tão amorosa e acolhedora como esta?

Ela nos apresentou a proposta. À princípio, pensei só em assistir, mas acabei me inserindo no grupo, para experimentar o trabalho. Camila tem um jeito doce, inclusivo de lidar com suas alunas, seu acolhimento com o outro é impressionante. Exatamente como ela fez na aula de Dança como Tecnologia Educacional, fez o convite para que participasse sem compromisso. Pede para pensarmos sobre a nossa relação com o feminino e a dança do ventre/tribal, o que nos incomoda e o que nos motiva. Pensar sobre feminilidade, feminino, feminismo. (REGISTRO EXTRAÍDO DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

A partir dessas provocações e reflexões, o trabalho foi sendo montado de forma coletiva. Toda uma ambiência foi criada para que mergulhássemos na proposta. Uma toalha vermelha compunha o centro da roda, aonde íamos acrescentando um objeto pessoal para ser consagrado. Assim, cada uma entregando-se à proposta e se fortalecendo com a ideia de pertencimento àquele grupo, àquele ritual.

Depois fizemos os movimentos compartilhados por cada integrante do grupo, a partir dos elementos da natureza que íamos nos identificando, ou que precisávamos naquele momento. A colega falou em Terra, por conta do mestrado. No meu caso, é o oposto, sou das águas e preciso da leveza, da fluidez das águas. Da poesia, delicadeza que esse movimento fluido pode me trazer. Não quero teorias duras, descontextualizadas. Quero a leveza na minha escrita, no meu pensamento. Quero diálogos, incertezas, caminhos... E a leveza das

águas me devolve o estado de espírito sereno, que tenho buscado...
(REGISTRO EXTRAÍDO DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

VENTRE SAGRADO - DANÇA RITUAL⁷⁵

Caminhos percorridos,
 bordados à mão...
 tessitura em tempo real
 espaço/tempo embaralhado
 Timidez que não permitia
 Dança que se manifesta e que é minha
 Que não segue padrões
 Não tem esquerda nem direita
 Meu corpo assume o comando
 É sagrada, traz as minhas águas
 Meu fogo, meu ar, meu chão
 Meu fluxo, meus passos
 Caminhos percorridos
 Mãe que dança
 Que não se envergonha
 e que não envergonha
 Sentidos, emoção
 Partilha, compartilhamento
 Vem de nós
 É nós – mulheres
 Quando eu me liberto
 você também se liberta
 Ventre sagrado sempre
 Comunidade de sentidos
 Solidariedade
 É como acrescentar a flor no cabelo da outra
 Trocar o brinco,
 Oferecer o brilho
 Acrescentar véus e mais véus
 É abraço, aconchego
 Apoio na dor
 Generosidade
 Gratidão.

⁷⁵ Crédito das fotos a seguir: @delfinomarcelo_. Cedidas por Camila Saraiva.



4.3 É TUDO CORPO, DANÇA E COGNIÇÃO

A dança, que às vezes faz tremer, aparece como um desses desafios, quero ler, escrever, dançar, compreender, mas ela não vem sozinha, chega com todas as suas possibilidades, intercruzada com outras áreas do conhecimento. A pesquisa implicada me fez corporificar a dança, que resultou na participação nas aulas de dança do ventre de Camila Saraiva, na Casa Guió, e na rápida participação no Dance Hall, com Natali Ávila e Natalia Carvalho. Mas o corpo reage mal, é muita atividade física para um corpo desacostumado, o joelho reage, é preciso parar com as aulas.

Para a pesquisa, não houve prejuízo, a dança já está tão dentro de mim, que, neste período, pude experimentar várias situações, principalmente a aprendizagem em dança no meu próprio corpo. Sou eu me colocando como aprendiz de dança e, ao mesmo tempo, experimentando as aulas de algumas das jovens mulheres que participam desta pesquisa. Compreendo melhor agora de que dança me aproxima no campo do fazer e do aprender, mas confesso que o processo educacional do aprender é que me motiva, além de poder reconhecer em que bases educacionais estas aulas estão sendo realizadas. São contextos libertadores, emancipatórios, há leveza, cuidado em seus processos, suas educandas e educandos estão sendo vistos e reconhecidos em suas singularidades, respeita-se os ritmos diferenciados, as possibilidades corporais de cada um. Encontro nestas experiências um laboratório para aprender sobre a relação entre corpo, dança e cognição.

Ana: Camila, vi as fotos, a música, os textos... Seu trabalho é primoroso, muito delicado, cuidadoso... Está me fazendo muito bem. Tem me ajudado muito na pesquisa tb. Mas ainda é difícil, sou daquelas que confundem direita e esquerda, memorizar uma sequência então parece um parto... Mas estou feliz com as suas aulas, elas me deixam muito bem. E acho que estou aprendendo... Rsrssrs

Camila: Muito obrigada Ana! Fico feliz com seu retorno! Fique tranquila para ir no seu tempo no seu fluxo. O que mais importa pra mim não é mesmo a repetição da sequência. Uso mais por uma demanda geral das alunas. Mas sim, você está trilhando o seu caminho.

Ana: Gratidão querida!!

(Diálogo por WhatsApp com Camila, antes de aceitar o convite para participar da apresentação do *Ventre Sagrado: Dança Ritual*)

As aulas de Camila açãoam todos os sentidos. Começam pela retirada dos sapatos para entrar na sala, têm incenso, com o devido cuidado com as alérgicas, essências para ativar outras dimensões, rosas, amadeirado, alfazema... A sonoridade invade o espaço, através da música e das medalhinhas que balançam junto ao quadril, são os lenços e adereços do figurino que são levados pela própria educadora. Vou, aos poucos, percebendo o meu corpo e, ao mesmo tempo, reconhecendo minhas facilidades e limitações, meu pequeno acervo de conhecimentos sensório-motor, e como meu corpo reage aos seus estímulos de movimento, assim como as provocações para se pensar o lugar de ser mulher, a feminilidade, o feminismo, noções diversas, não há certo ou errado.

Fico pensando na minha relação de aprendizagem com essa dança, com essa jovem educadora. É um desafio para meu corpo, mas é também um cuidado comigo mesma. Ou pelo menos, um olhar para minha aprendizagem em dança, como aprender, como ensinar, meio confusa... (REGISTRO EXTRAÍDO DO CADERNO DE CAMPO, 2018)

É um olhar sobre meu corpo, aprendiz de dança, aprendiz da vida. É autocuidado, suas aulas facilitam um encontro comigo mesma. É uma experiência de grupo, com o fazer/aprender dança, que proporciona a construção de conhecimentos sensório-motores, a partir dos movimentos corporais, do vocabulário específico, que envolve cinesiologia. Outras questões perpassam suas aulas, pensar o lugar de ser mulher, em modos de ser e existir no mundo, pensar corpo numa dança que comumente é vista como forma de erotizar o corpo feminino.

Coloco meu corpo à prova. A construção do conhecimento passa pela relação entre corpo e ambiente, importa a implicação desse corpo no ambiente (GREINER, 2005, p.130), entendendo que nada está estagnado, corpo respira, sente, movimenta, pensa, articula, transforma. Ambiente é contexto, dinâmico, pulsante, está sujeito à manifestação, intervenção das pessoas.

A aprendizagem da dança faz emergir várias camadas da vida, algumas ganham relevo mais que outras. São processos de auto-organização das informações, conhecimentos que chegam num movimento incessante, dinâmico, o que dá forma a um novo tecido social que vai se renovando a cada novo contato. **É vivo**, texturas,

gosto, imagens, cheiro, movimento. Têm afetos e desafetos, alegrias e tristezas, mas, acima de tudo, é contínuo, traz o vivido e o que chega de novo, resultado das negociações em processo, em tempo real.

Então aguçou muito os meus sentidos e hoje eu me vejo sempre, em tudo que eu faço, eu vejo meu corpo voltar nesse lugar. Meu corpo tem muitas memórias desse primeiro semestre, principalmente com Dani Guimarães, e tudo que eu faço hoje, inclusive estou ensaiando com uma amiga minha para o Painel Performático agora no final do ano, e a primeira coisa que a gente fez foi experimentar algumas coisas. A primeira experimentação que fez foi contato e improvisação que é a coisa que está muito forte em mim. Outra coisa também que está muito forte em mim, apesar de ter tido poucas aulas, com a professora Dani Amoroso, é a Capoeira Angola. Eu estive pouco tempo com ela, mas eu não sei se foram as aulas dela ou se foi meu corpo mesmo que, não sei, se já tinha dessa pegada da capoeira. Mas eu me identifico bastante e tudo que eu faço é meio na ginga, sabe? **Tudo que eu faço é ginga misturada com improvisação, com contato e com a somática. Então é muito híbrido.** Foram pessoas que me despertaram coisas que adormecidas, e tem me despertado interesse dentro da área da dança. E eu tenho me encontrado cada vez mais. (ENTREVISTA..., 2018e) (Grifo meu)

Os estudos de Helena Katz e Christine Greiner são preciosos nesse campo. Perceber o corpo enquanto corpomídia, numa perspectiva co-evolutiva, significa afirmar que a entropia existe em nossas vidas, nada voltará a ser como antes, ou como foi há um milésimo de tempo atrás. O pensamento é dinâmico, ao tempo em que construo esta escrita, muitas informações vão passando, lembranças, memórias são acionadas, sou atravessada pelos acontecimentos, pelas leituras. Tudo isso vai passando por um processo de auto-organização, numa seleção do que realmente vai importar ou fazer sentido, dentre as informações, os conceitos, os saberes, os conhecimentos, considerando não apenas os repertórios vividos até então, mas o que nos ocorre de imediato, no impulso, em constante movimento de transformação.

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo - processo sempre condicionado pelo entendimento de que corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive o estado do sempre-presente, o que impede a noção de corpo recipiente. O corpo não é o lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo. (GREINER, 2005, p. 130)

Ao mesmo tempo que você dá, você recebe. Você troca, você faz parte daquele lugar. Você se transforma e deixa uma sementinha em alguém, mesmo que esse alguém não seja um alguém, pois às vezes eu não danço para pessoas. Às vezes eu danço no meu quarto. Minhas danças loucas e íntimas que ninguém sabe, mas aí eu danço lá e fica ali de alguma forma, não sei, na natureza, sabe? Não sei. De alguma forma, ela me afeta e eu afeto também ela, e me sinto transformada, e meu quarto não é mais o mesmo, ele já vira um outro ambiente no momento que eu estou ali experimentando coisas, e ali eu ressignifico aquele lugar, ressignifico a mim mesma. Surreal! Acho que é meio doido... (ENTREVISTA..., 2018e)

Neste sentido, o aprender é corpo, assim como o conhecimento. Se o conhecimento é corpo, é processo dinâmico: não requer solidificações, enrijecimento, disciplinarização. Ao contrário, requer flexibilidade, autonomia, fluxo, não pode ser transmitido, precisa ser vivido, corporificado. Segundo Varela, a palavra “corporificado” remete a duas questões:

Em primeiro lugar, a cognição depende dos tipos de experiência que advêm do fato de se possuir um corpo dotado de diversas capacidades sensório-motoras; e, em segundo lugar, essas capacidades sensório-motoras individuais estão elas próprias embutidas em um *contexto* biológico e cultural mais abrangente. ... desejo explorar ainda sua especificidade corpórea e enfatizar que os processos sensoriais e motores, a percepção e a ação, são basicamente inseparáveis na cognição vivida, e não estão simplesmente conectados de maneira casual nos indivíduos. (VARELA, 2003, p. 78)

É isso que o aprendizado em dança tem possibilitado, e o que estas jovens mulheres, enquanto educadoras, vêm buscando proporcionar a suas educandas e educandos, a partir do trânsito entre o ensinar e o aprender. Ainda sob a perspectiva da relação entre corpo, dança e cognição, a construção de um conhecimento, que vem de uma experiência corporificada, implica nas histórias de vida, na condição do tempo “sempre-presente”, no aqui e agora, na afetividade e sensibilidade, no movimento e na ação, nas múltiplas conexões entre as percepções, memórias, informações e saberes.

4.4 ECOLOGIA DOS SABERES EM REDES DE APRENDIZAGEM

Esta pesquisa vem num movimento de perceber como o pensamento das mulheres aqui participantes foi sendo construído a partir das redes de aprendizagens às quais elas foram se conectando, através dos processos formativos em dança, nos espaços formais e não formais de educação. Tais, aqui entendidos como espaços de aprendência, seja a universidade ou outros, numa perspectiva emancipatória. Primeiro é entender a aprendizagem como vida. “Processos de vida e processos de aprendizagem são no fundo a mesma coisa” (ASSMANN, 1998, p. 52). A vida, o trabalho educativo, a produção artística e as escolhas pessoais estão intimamente implicados. Trata-se de um processo auto-organizativo.

Eu não acredito em coincidências da vida. Acredito que eu sempre busquei intrinsecamente, inconscientemente, eu acho que eu sempre busquei estar aqui, em viver da dança, em viver da arte. Sempre fui muito artista, muito, sabe? Dentro de casa. Então eu acho que eu não seria feliz se tivesse em nenhuma outra profissão. Eu me realizo aqui. Eu sei que é difícil, os caminhos são bem desafiadores para uma artista da Dança, para um educador da Dança, mas eu não me veria mais feliz se estivesse em outro lugar. (ENTREVISTA..., 2018e)

Segundo Assmann (1998, p. 71), “educar significa propiciar e desencadear processos de auto-organização nos neurônios e nas linguagens das pessoas”. Enquanto adquirimos novas informações e conhecimentos, assim como novas linguagens, significados e significantes, os aprendentes devem estar abertos a novas possibilidades de conexões do saber, permitindo que outras associações e inter-relações sejam realizadas. “Quem ensina apenas há de mostrar pistas, insinuar ritmos para a dança das linguagens”. (ASSMANN, 1998, p. 71)

Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. Desaprender “coisas por demais sabidas”, e re-sabê-las – re-saboreá-las – de modo inteiramente novo e diferente, faz parte do aprender. Dizer isso aos aprendentes é uma das funções básicas do/a pedagogo/a. (ASSMANN, 1998, p. 68)

Assmann (1998) reflete sobre a quebra de paradigma em relação ao conhecimento, trazendo uma referência à passagem da árvore do conhecimento para a metáfora do rizoma, através de uma citação de Prigogine. Refere-se ao apetite insaciável pelo conhecimento, sendo que a árvore representa a obsessão pela totalidade do conhecimento. Enquanto a ideia de rizoma nos remete a uma rede de articulações, que liga um ponto a qualquer outro ponto.

A imagem do rizoma serve para transmitir a ideia de que precisamos substituir, em nosso imaginário epistemológico, tudo que remete a centros fixos, troncos dominantes, ramificação excessivamente delimitadas do saber, disciplinas auto-suficientes, significados fechados, certezas conclusivas. Valendo-me do que insinua o título de um dos livros de I. Prigogine, devemos admitir, aguentar e saborear um saudável “fim das certezas”. (PRIGOGINE, 1996 apud ASSMANN, 1998, p. 81)

Assim, o conhecimento em dança, que perpassa as práticas artísticas educativas das participantes da pesquisa, é o tempo todo mesclado pelo conhecimento científico apreendido nos espaços formais de educação e o conhecimento do senso comum trazidos de suas vivências pessoais. Ao serem misturados, viram algo novo, modificam os sujeitos e os contextos, produzem novas aprendizagens. Esta reflexão dialoga com o pensamento científico social de Boaventura, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo (Santos, 2005, p. 71). Também é uma boa referência para se pensar na irreversibilidade do tempo, conforme aponta Prigogine (2009). Ao serem mobilizadas, tocadas por novos conhecimentos, serão modificadas e o resultado dessa transformação é irreversível.

A minha dança tem sido outra, meu pensamento sobre a Dança tem sido outro, meu pensamento sobre essa Universidade, que até no passado a coisa que eu mais queria era sair da UFBA, era me formar, voltar para o meu mundinho e desenvolver o que eu tivesse que desenvolver lá, mas com essa, com essas aberturas de portas que eu recebi esse ano, de braços abertos de alguns professores, como esses que citei, tenho visto a outra possibilidade, um outro caminho e tenho me desenvolvido na dança sem deixar os meus princípios também, e sabendo que saindo desse lugar de pudor e de repressão, entendendo a dança como meio artístico livre, de autonomia, de autoconhecimento, e que lugar feliz então tem sido! E aí, agora eu quero ficar o máximo de tempo aqui possível, pois no passado eu chegava aqui chorando: Ah meu Deus, vou ter que ir para a faculdade

de novo! Chorava e tinham professores que estavam na sala de aula [...] a gente não conseguia dar um “Ah” na sala de aula que: ‘Oxe! Vocês são alunos deste semestre e não sabem isso?’ Isso me deixava muito constrangida e muito “desapoderada”, se é que posso assim dizer. Esse ano tem sido lugar libertador para mim e pretendo me descobrir. Tenho me descoberto enquanto educadora, enquanto artista, enquanto aluna e tenho muito a descobrir ainda. (ENTREVISTA..., 2018e)

São experiências em trânsito, tensionadas, fora da zona de equilíbrio. A universidade lhe exigia um saber ou um modo de estar, para o qual não estava preparada, nem era do seu interesse. Nesses espaços de aprendência, a negociação é necessária sempre, as vivências se inter-relacionam e as que são verdadeiramente significativas são traduzidas em suas práticas artísticas educativas, através das escolhas pessoais, do que é relevante ou não, num processo de auto-organização. Os caminhos apontam para o intercruzamento dos múltiplos conhecimentos e para infinitas possibilidades de aprendizagens, não apenas no campo da dança, mas das artes e de outras áreas do conhecimento. O que Boaventura chama de ecologia dos saberes, que tem como premissa a ideia da “inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 8).

Assim, o conhecimento aprendido por estas mulheres na universidade, o chamado conhecimento científico, é atravessado o tempo inteiro pelas experiências e saberes, de todos que integram esse ambiente – estudantes, professores, funcionários, trabalhadores terceirizados e ambulantes. Neste processo de aprendência, as participantes da pesquisa são transformadas, e carregam consigo uma bagagem diferenciada de conhecimentos, o que as legitima no lugar de agenciadoras de novas aprendizagens, quando contaminam outros contextos, tecendo com seus corpos o tecido social, criado a partir de uma rede de organizações aprendentes por onde elas circulam.

E eu vejo até no contato e improvisação, né? Que eu já cheguei tendo esse contato com contato, que era um lugar que não existia nunca, *never*, na minha vida, principalmente no segmento evangélico [...] não existia essa questão do contato. Porque o contato já é essa questão envolvente, né? Para igreja, né? Ter essa coisa do contato, principalmente do menino com menina, pronto, aí já está se envolvendo. Problema instalado. [...] Era cada um por si, mesmo que

dançasse em grupo, tivesse algumas carregas e talvez uma pirâmide, mas não podia tocar no quadril. Não existia isso, tocar em lugares mais sexualizados dentro da igreja. Então, eu cheguei muito engessada e aí para eu me abrir para o contato, primeira aula que eu tive já foi de Vídeo Kinesis, que é uma técnica de imagem, que você tem (aí eu tô aqui falando, mas Dani vai me matar se eu tiver falando errado). É uma ideia de imagem que você toca o corpo do outro, criando essa imagem para ele e para você mesmo, por exemplo, eu tô deitada de costas, de decúbito dorsal, e aí eu vou mapeando o corpo da pessoa que está deitada, na parte da coluna vertebral dela. Então vou criando essa imagem, ela de olhos fechados, só sentindo o toque da minha mão. Ela vai sentindo a coluna dela e vai criando essa imagem para ela, dessa coluna. E aí uma das primeiras aulas que eu tive foi justamente essa, de Vídeo Kinesis, de tocar o corpo do outro e aí pega lá no cóccix e vai até o occipital. Então, pegar no cóccix? Velho, eu vou pegar no bumbum do meu colega? [risos]. 'Não dá certo'. Aí eu cheia de pudor: 'Liceença'. Eu ia tocar bem de leve. Entrei muito enrijecida. Para me abrir, principalmente porque o contato precisa dessa abertura do corpo para que o outro entre e vice-versa, foi bem difícil para mim. E tinha essa questão das roupas também. Eu vinha de collant, às vezes de collant com blusão por cima, ainda uma legging. E saía parecendo um cuscuz na sala, suando, mas não tirava aquele collant porque não podia aparecer minha barriga, não podia vir de short curto, porque minhas pernas não podiam aparecer e tal. E cheia de dedos e meus colegas já super 'uuhhhh' aprendendo tudo e eu cá tras ainda. Não desenvolvia e aos poucos eu fui chegando nesse lugar. **Eu hoje me considero uma pessoa completamente diferente.** (ENTREVISTA..., 2018e) (Grifo meu)

O testemunho pessoal de Jaiara é lindo! Evidencia como o conhecimento em contato improvisação, que é também percebido com procedimento metodológico, chegou em sua vida e como foi transformador seu processo de aprendizagem. Ele não aconteceu de forma imediata, foi vivenciado nas suas experiências, na relação corpo-ambiente, construindo uma nova relação com seu corpo, com a dança, com a igreja, num processo intenso de autodescoberta durante o curso de Licenciatura em Dança - UFBA. Muito por conta de sua relação com a igreja, um espaço ainda muito regulador, como a própria fala de Jaiara demonstra, mas que com sua intervenção educativa e artística vem se transformando em organização aprendente.

A improvisação para as mulheres da pesquisa, sobretudo as do segmento evangélico, é um dos campos de atuação na dança, identificado para desenvolver em suas práticas artísticas educativas, nos projetos pessoais, em espaços não formais de educação. A improvisação em dança permite uma experiência corporal em constante diálogo com o ambiente, é um trabalho de entrega, singular, em que haja receptividade entre os corpos. É um conhecimento que se constrói na relação com o

contexto, com os novos movimentos experimentados, nas trocas, na subjetividade de cada um, no jogo de improvisação. Requer atenção e a compreensão do inacabamento, uma vez que é processo.





Como artistas cênicos, sabemos que praticar a improvisação em dança pode gerar repertório, aproximar cinesteticamente os membros de um colegiado, gerar “inteligência” coletiva que se desdobra na capacidade de criar conjuntamente e de compartilhar a cena com outros. Importa aqui também frisar que a inteligência coletiva não se refere apenas a capacidade de lidar com os afetos, as memórias, as falhas, as inclusões. Mas não é como andar de bicicleta, que uma vez aprendido jamais se esquece. Trata-se de um conhecimento dependente do contexto e das relações experimentadas na prática. Aprende-se sem fixar estruturas. Ou melhor, sem fixar todas as estruturas. Aprende-se na flexibilidade cognitiva. (RIBEIRO, 2015, p. 167, 168)

Portanto, trabalhar com improvisação no espaço da igreja é totalmente inovador, é uma quebra de barreiras e limitações corporais impostas neste contexto. É juntar, aproximar. Traz um desprendimento corporal, que se manifesta na liberdade de aprender através de estruturas flexíveis, o que permite a formação, a expressão do corpo político destas mulheres e, por consequência, das/os participantes de suas práticas artísticas educativas.

Os códigos não prevalecem nas minhas aulas, eu as deixo bem à vontade, para que elas percebam que não existe nenhum tabu em mim. Mas uma coisa que eu faço, eu respeito se você já tem, vamos dizer assim, esse pudor, uma aluna minha, mesmo, que venha toda coberta, por quê? Porque ela tem isso com esse corpo, e eu lembro que quando a gente fez uma aula de toque, ela ficou muito resistente, [...] a gente respeita isso, a gente começou a trabalhar muito em dupla, para que ela começasse a entender, com o olhar, até o olhar é um pouco, ela desvia. Aí eu acho que o contato improvisação é uma coisa que a gente está entrando um pouco devagar, mas que pode quebrar um pouco isso. (ENTREVISTA..., 2018d)

Camila, por exemplo, alarga sua visão de conhecimento, ela tem clareza sobre os conhecimentos que integram suas aulas, mas é na relação com o processo educativo que ela se coloca. Fala de compartilhamento, propõe trocas, o que é um indicativo de sua visão de mundo e do aprender. Ela tem como uma de suas referências teóricas na construção de seu Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE) o pensamento de Rancière (2002), para o qual não há hierarquias no processo de ensino-aprendizagem. Compreende a educação na atualidade, como processo que conduz à emancipação dos sujeitos, e deve-se partir não do que o outro não sabe,

mas daquilo que ele conhece. Assim, o processo educativo se inicia numa relação de igualdade e não da desigualdade entre os que detêm o saber e os ignorantes.

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes [...]. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou que se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2002, p. 10, 11)

Conhecimentos que eu levo, eu acho um pouco arrogante, sabe? Porque eu aprendo muito. Eu acho que eu levo conhecimento de dança, tá? Mas eu proponho muitas trocas de conhecimento também. Não é só o clichê do aprender muito, mas eu me sinto desconfortável em dizer que eu levo conhecimento. Eu comarto alguns conhecimentos de dança, alguns de yoga, de biologia, de anatomia, de corpo, de ossos. Aquela coisa do funcionamento do corpo. E penso nas dimensões do conhecimento, talvez aquilo de tentar propor aprender a ser, a conviver, aprender a aprender. Muito assim, de por onde eu pesquiso, como estudo, o que estudo. Assistir vídeo. Assistam, alonguem. Tem um feriado em casa: alonguem! Tá no banheiro, pratique. Tá dirigindo? Pratique. Isso são formas que eu aprendi a aprender também. (ENTREVISTA..., 2018c)

Assim, no trânsito entre ensinar e aprender, os corpos destas mulheres participantes da pesquisa passam por muitas transformações, que vão desde uma mudança de postura, um maior equilíbrio, como mudanças na forma como se veem, como se posicionam no mundo, conforme as falas de Camila e Jaiara.

Como eu era muito nova, de primeiro me autorizar a ser feminina, a usar roupas mais femininas, de postura, de consciência corporal mesmo, de, por exemplo, eu não tropeço mais na rua [risos]. Dificilmente, eu caio. Não sei, tenho um jogo de cintura, né? [...] E esse pé no chão. Não me machuco. Raramente, me machuco. (ENTREVISTA..., 2018c)

Meu corpo é outro e eu não sabia que tinha toda essa flexibilidade que eu tenho hoje, porque eu não me permitia dobrar, não me permitia abrir essas pernas, não permitia abrir o quadril, esse plexo, porque tinha que me esconder. A gente sempre trabalhou assim, né?

Escondendo, tapando tudo. Eu comprehendo essa parte da igreja, mas existem princípios. Não vou entrar nesse mérito agora, mas a dança, você precisa estar disponível para que seu corpo esteja disponível também, a sua mente precisa estar disponível para que tudo funcione e como eu tinha esses bloqueios, eu travava. Não tinha descoberto essa flexibilidade toda que eu tenho hoje, sabe? De ir para o chão, de me deliciar ali, de ir pro chão, porque a dança tinha que ser mais verticalizada. Então, eu me considero uma outra pessoa, tanto pessoalmente falando, como profissionalmente falando, como academicamente falando. A dança me trouxe pra esse lugar, dessa descoberta de quem eu sou, enquanto pessoa, enquanto estudante, enquanto profissional, desse lugar no mundo. (ENTREVISTA..., 2018e)

Como educadoras, as mudanças são de outra ordem, tornaram-se mais comunicativas, estão superando o medo de falar em público. E assumem posturas em sala de aula, que expressam princípios educacionais emancipatórios, baseados numa relação de horizontalidade na sala de aula, onde os papéis de educador e educando, são borrados nesta relação.

Eu percebo mudança no meu posicionamento, porque sempre fui muito retraída. Parece que eu sou totalmente extrovertida, mas eu sou bem temerosa, eu fico muito nervosa quando vou falar em público e tal. Eu gosto de trabalhar com ludicidade, talvez as pessoas não gostem, aqui na universidade, talvez queiram um outro tipo de fala, de conhecimento. E aí eu tinha muito receio em falar e aí eu achava que travava e tudo que os alunos falavam eu “ah não, tudo bem então”, né? Para não decepcionar eles, para não reprimir, como eu achei que fui reprimida, então tudo eu aceitava. Era uma bagunça, uma baderna. E aí hoje consigo me posicionar sem ser indelicada, consigo me achar mais. Não estou ainda 100%, ainda fico nervosa na sala de aula, em algumas aulas, né? (ENTREVISTA..., 2018e)

Então na sala de aula não quero ser assim. Então trazer uma lição para mim, para que eu não reproduza certos padrões de autoridade autoritária. Eu quero sempre ter essa relação horizontal com os alunos, mas também sendo firme, fazendo com que eles também tenham um respeito, porque tem uma pessoa ali que está mediando a aula. Tenho tentado me encontrar nesse lugar. (ENTREVISTA..., 2018c)

Paulo Freire (1996) chama a atenção para a diferença entre autoridade e autoritarismo, a primeiro é o que qualifica o profissional para ocupar aquele lugar e se refere às habilidades e competências da educadora, ao conhecimento para desempenhar bem o papel de mediadora do processo de aprendizagem. Já o segundo

conceito refere-se a um modelo tecnicista, que demarca a hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Modelo do qual as mulheres desta pesquisa estão distantes.

No trânsito entre aprender e ensinar as mudanças se expressam no entendimento de que é necessário continuar a estudar. Na voz de Cíntia, esse pensamento é pulsante, é vivo, é movimento do aprender. Assim como em Camila, que transforma o trânsito no verdadeiro estado de aprendência.

Minha relação com o outro, minha relação comigo, minha relação na comunidade fora de casa, minha relação para com os parentes. A universidade abriu pra mim um lugar de relação com outras pessoas, desse corpo que começou a mudar, a falar, a se colocar, ser impositivo, agir politicamente através do diálogo, da conversa, mudou muita coisa, mudou tudo e todos os dias muda. Não é um lugar de permanência, todo dia é algo novo, por isso que eu não quero sair da universidade, ao mesmo tempo que eu quero sair e seguir minha vida, eu penso que não quero sair da universidade. (ENTREVISTA..., 2018d)

Pra fazer aula e dar aula, acho que o que eu mais aprendo fazendo os dois ao mesmo tempo, é ter mais calma, ter mais paciência. Porque quando você está ali fazendo, você percebe que precisa ser paciente com você. E quando você tá dando, você percebe que tem que dar essa oportunidade de o aluno ter paciência com ele. Porque o que é trivial pra você, você percebe que nem tudo é trivial. [...] Cada dia, às vezes, é um dia. A pessoa tá... porque você já se condiciona pra aquilo. Já tem um condicionamento quando está dando aula. Mesmo pra você, cada dia é um dia. Seu corpo já tá mais preparado pra executar aquilo. Mas quando você se coloca como aluno, você vê que tem dias, que tem algo, quando é novo, seu corpo não tá preparado, condicionado. Que é esse novo, de outras conexões, cognitivo e motor, né? Você tá criando novas ligações, novas conexões o tempo todo. Tem dias que, a depender do momento emocional, menstruada, é muito diferente. Isso eu percebo no meu corpo. (ENTREVISTA..., 2018c)

Percebo nas práticas artísticas educativas destas mulheres aprendizagens significativas de conhecimentos vividos na universidade. É inegável a importância desta formação, foram muitas declarações neste sentido. Aqui vou me deter numa análise do curso de Licenciatura em Dança - noturno, no qual tive o prazer de ser tirocinante por dois semestres. Trata-se de uma formação de extremo cuidado, contextualizada, reverberando a responsabilidade social da universidade para com a

sociedade, com a formação de docentes comprometidos com as dimensões éticas, políticas e pedagógicas do conhecimento.

Clara foi uma pessoa excelente na minha vida, me abriu muitos caminhos. Depois que eu fui para noite também com Beth, tive uma vivência de um lugar de fala muito grande, muito generoso, que ela abriu, ela e Ritinha, de poder ter essa liberdade de me colocar dentro da sala de aula, uma coisa que eu sempre me senti muito reprimida, não sei, por não saber muito, sei lá! Pelas pessoas terem mais experiência ou, não sei, nesse universo (da dança), e de ter um professor com um olhar mais generoso né, então encontrei isso em Beth e Ritinha e tinha interesse nessa parceria de a gente poder ter troca, de poder contar um pouco da minha experiência sem críticas, sem olhar julgador. [...] Essa confiança me dá também essa certeza de que eu tô no lugar certo, de que sou também capaz, sabe? Eu sou também potente! Tem um lugar de importância aqui dentro. Me sentia muito inferior às pessoas e ia me escondendo e agora encontrei pessoas, professores que, graças a Deus, têm sido luz também. Eu acredito que sim. **Eu me reprimia e as pessoas não querem saber também muito sobre esse lugar que eu vivo.** Me sentia muito reprimida sem poder compartilhar dessas experiências porque é também um lugar, eu sei que que é um lugar que colonizou. A Igreja foi, eu concordo, principalmente a Igreja Católica, veio catequizar muitas pessoas e reprimir muitas pessoas, muitas religiões e isso é muito sério, muito grave, mas existe também no outro lado, pessoas que são desse segmento, que vão continuar ou não e que também precisam ter voz, precisam ser ouvidas, precisam ser vistas e acho que me senti assim. Eu mesma talvez me reprimindo. Então agora nesse último ano que eu tenho encontrado essas parcerias, essas mãos que me apoiaram, estou me sentindo com mais liberdade até. (ENTREVISTA..., 2018e) (Grifo meu)

Sou testemunha da potencialidade que este curso oferece às futuras educadoras/professoras de dança. A partir de um aprendizado sensível, numa prática artística educativa interdisciplinar, com outros módulos do currículo de dança, os Laboratórios do Corpo e de Criação, sendo o foco de atenção, os mesmos estudantes, entendidos como sujeitos prioritários.

Com uma práxis referendada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança, que se propõe a formar profissionais em dança capazes de compreender: a Arte/Dança como área do conhecimento que dialoga com a Educação nos diversos níveis de formação; as experiências artísticas como processos de aprendizagem, corroborando o desenvolvimento da racionalidade estético-expressiva; e, por fim, a docência em dança como ação artística educativa complexa, intencional

e sistêmica, envolvendo conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos, artísticos e pedagógicos, interdisciplinares e/ou multidisciplinares, assim como princípios e objetivos da aprendizagem que se desenvolvem na construção e na socialização de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (ORNELAS, RANGEL, 2018)

O resultado desta formação é o comprometimento político e social destas mulheres da pesquisa e de seus colegas da Licenciatura com práticas artísticas educativas pautadas em princípios emancipatórios, numa pedagogia dialógica e crítica, no reconhecimento dos diferentes saberes e conhecimentos, numa perspectiva da ecologia dos saberes.

ABRE CAMINHOS

Esta pesquisa é parte de mim.
 É estudo, é vida.
 Tecida na emoção, tudo foi chegando devagar...
 Com um ritmo próprio que não sei explicar
 Que não tem explicação
 Nem é bom tentar
 Como respiração, às vezes calma, outras acelerada

Exigi distanciamentos e muitas aproximações
 Por vezes doeu, doeu muito
 Tocou na carne, me fez tremer
 Carne que treme, treme, treme
 Treme, treme, treme
 Sacoleja tudo, sacoleja
 Carne que solta

Foi tão intenso
 Que até os autores
 O meu estado da arte me fez tremer
 Chorar
 Chorei, como chorei
 Foram tantas ÁGUAS...
 DAVIS, HOOKS, FREIRE, ASSMANN, AQUINO, RANGEL, LARROSA...
 Atravessei o oceano, diáspora negra
 Invadi carnavais, Ilê Ayê, Cortejo Afro
 Identidades transformadas
 É vida, é mãe, é filha

Quero a beleza da pureza das crianças
 Quero acreditar
 Eu acredito
 Na arte, na dança, na educação
 Falo de encantamento pelo educar
 De mulheres encantadas
 É sagrado, nem é bom tentar explicar
 O sagrado é
 Como Ventre Sagrado
 Ventres Sagrados
 ANAS, CAMILAS, ALINEs, CÍNTIAS, JAIARAS, NATALIAS...
 São tantas...
 Não é para contar
 Apenas contar, espalhar o encanto...
 Soprar...
 Vento que balança na beira do mar
 É mar

Cai, levanta
 Trabalho solo, na intimidade
 Na noite, na madrugada
 Pela manhã é outro dia
 Vira coletivo, é grupo
 Cia de dança,
 Vem de companhia, companheiras
 de fazer, aprender, ensinar juntas
 É troca
 O que AQUI aprendo, LÁ eu ensino
 LÁ eu aprendo AQUI eu ensino
 É trânsito
 Multiplicação de saberes
 É conhecimento
 “Estado de aprendência”

O aqui
 É UFBA PRESENTE
 Universidade pública
 Direito inegociável

Docência em dança
 Que se aprende na caminhada
 Corpo docente
 Que ensina com generosidade
 Escuta e deixa falar
 Profissão do educar
 Dança que transforma
 Formação
 De dar forma, sem formatar

Em sala de aula
 Aprendizagem feita à mão
 No toque, na experiência
 A R T E S A N A L M E N T E
 Feito artífices
 É cuidado pedagógico, zelo
 Sentidos aguçados
 Tensões
 Insegurança de quem está a iniciar um novo ciclo...

Mas quem sou eu
 Quem somos nós
 Corpo-sujeito-cidadão
 Mulheres
 Jovens e não tão jovens
 Mas o que é juventude, se não um conceito
 socialmente construído,
 diante de tanta coragem
 e determinação?

Não existe idade para realizar sonho
é o tempo presente
PRESENTE

Mulheres pretas, brancas
candomblecistas
evangélicas
espiritualistas
EMPODERADAS
Políticas
Interseccionalidade de feminismo negro
Cruzamento e encruzilhada
cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é
Mas juntas
se segura que comigo ninguém pode
EU NÃO ANDO SÓ
EU NÃO ANDO SÓ

É docênciā
É dança
Fora dos muros da academia
Não formal
Sem formatação
É na sala da casa
Na garagem, na praça, na residência universitária
Na igreja, na praia
É chão, é TERRA
É livre URGENTE
Não tem CNPJ
“Organizações aprendentes”

Temos pressa
Muita pressa
É convocação
Ninguém solta a mão

É conhecimento
Cimento
Quando cola, fudeu...
Ninguém mais nos arranca
É irreversível
Nenhum direito a menos...

É corpo, corporificado
Corporeidades múltiplas
Respeita meu corpo, meus tempos, meu ritmo
É fluxo, é movimento
É aprender
Aprender é fogo
Q U E I M A

vira ao avesso
 Vira de cabeça para baixo
 Mas quando pega...
 Contamina
 Vira vento
 S O P R O...

APRENDÊNCIA
 É movimento radical
 É resistência
 (RE)existir a cada dia
 Transgressão ou insurgência
 Desaprender
 Aprender novamente
 APRENDER A APRENDER

Ecologia dos saberes
 É trânsitos, é fluxo de saberes
 PLURAL
 É para além da margem
 Além é presente,
 Onde espaço e tempo se cruzam
 Passado e presente
 Interior e exterior

Respeita minha caminhada
 Nossas caminhadas
 Co-presença igualitária
 Conhecimentos e incompletude
 Testemunhal
 Vem da experiência
 Visceral
 Subjetividades e singularidades
 Memórias
 CORPO
 CORPORIFICADO
 E N T R A N H A S

Abre caminhos que eu quero passar...

5 ABRINDO CAMINHOS

Esta pesquisa se propôs a analisar trajetórias de mulheres que se encontram no trânsito entre o aprender e o ensinar dança. Proposta que nasce do olhar atento e entusiasmado de uma educadora social que percebe a potência transformadora das ações artísticas, culturais e sociais de uma juventude que se aventura no fazer educativo da arte. Identifiquei, então, um grupo de mulheres que se encontram em processo de formação em dança no Curso de Licenciatura em Dança – Noturno na UFBA e na Escola de Dança da FUNCEB, espaços formais de educação. Em comum entre elas, o fato de que todas aprendem a docência no exercício, atuando como educadoras em espaços não formais de educação, e um desejo eminentemente forte de intervir na realidade social com base em princípios comunitários, emancipatórios e de cidadania.

Iniciei um diálogo com as participantes convidadas, passando a acompanhá-las em seus processos formativos em dança, num processo de pesquisa implicada, em que relacionava, todo o tempo, as histórias e experiências artísticas educativas destas mulheres com minha própria história e trajetória formativa e profissional.

Busquei realizar esta análise a partir da interface entre as ciências sociais, a educação e a dança. Neste sentido, fui me aproximando de autores destas três áreas do conhecimento. Utilizei uma abordagem interseccional (AKOTIRENE, 2018), para entender a articulação entre os marcadores de gênero, raça, idade e classe social. Alguns conceitos foram sendo desconstruídos e reconstruídos como o de juventude, empoderamento. Outros foram se afirmando no percurso, assim como a compreensão de que os processos de ensino -aprendizagem destas mulheres se aproximam da ideia de movimentos sociais (GOHN, 2011), uma vez que se manifestam de forma inovadora, criativa, esparramados, ou sem demarcações de fronteiras, na contramão de um processo hegemônico, nas rachaduras do sistema, assumindo outros arranjos, diferenciados dos já conhecidos.

Também as percebo inseridas na relação entre pedagogia libertadora e decolonialidade (WALSH, 2013), um movimento insurgente nas Américas, que tem suas bases no pensamento de Paulo Freire (1998). Partia, ainda, da ideia de que estes trânsitos se constituem em uma rede de aprendizagens, em que se identificava organizações aprendentes nos mais variados formatos. Influenciada pelo Tirocínio

Docente em componentes curriculares do eixo pedagógico da Licenciatura em Dança, tracei os caminhos desta escrita, iniciando pelos sujeitos da pesquisa, grupo prioritário em qualquer ação educativa na contemporaneidade, explorando os contextos sociais, políticos e culturais em que estão inseridas, além dos conhecimentos gerados no trânsito.

Numa pesquisa implicada, passei a perceber os trânsitos e mudanças a partir de meu próprio corpo, identificando a minha contribuição para a dança, a partir do meu lugar de socióloga e educadora. Um olhar “encantado” com o fazer educativo numa perspectiva emancipatória, inspirada na provocação de Assmann (1998): é possível se reencantar com o educar? Eu, então, pergunto: é possível que nosso encantamento com o educar (percebi nesta pesquisa, que o encantamento não é só meu, é também das mulheres participantes) influencie outros contextos, onde transitam, e nos quais ainda prevalece uma instância mais reguladora?

Percebo através da intervenção artística educativa destas mulheres que elas já vêm influenciando outros contextos, a exemplo das práticas de Jaiara e Cíntia na igreja evangélica. Portanto, em meio às ações destas mulheres, percebo o conhecimento como processo vital - aprender é vida (ASMANN, 1998), e o reconheço num contexto de resistência, como bell hooks e Ângela Davis demostram em seus estudos sobre o período da escravidão. No período escravagista, os negros não tinham direito de aprender a ler e escrever, mas aprendiam às escondidas, num movimento de resistência.

O conhecimento é libertador e, por isso é o primeiro direito a ser cerceado em momentos de crise no sistema democrático. Neste momento, o atual Governo Federal segue numa campanha de desmonte das políticas públicas de educação, com o contingenciamento de recursos e perseguição contra professores e universidades, uma ameaça à autonomia pedagógica e universitária. Portanto, o momento é de atenção e mobilização e não há como negligenciar nenhuma ação educativa que nos leve a um contexto de aprendência em parâmetros emancipatórios.

Foi tecendo narrativas com estas mulheres, entre memórias e corporeidades, que o corpo que nada deixa passar e carrega todas as marcas de uma vida, foi ressignificando, reconectando as experiências vividas. Incorporada, encarnada, possibilitou um olhar de dentro e, consequentemente, uma escrita com dança, que foi acontecendo a partir dos encontros com as mulheres, com a dança, emendando os

caminhos percorridos, que a memória afetiva faz emergir, não de forma linear, mas na espontaneidade do devir. Vida, memória e aprendizagem em processo ativo contínuo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. **Participação e organizações juvenis**. In: Jovens e Juventudes: Contribuições. Projeto Redes e Juventudes. Seminário Organizações Juvenis. São Paulo: Fundação Kellogg, 1998.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Revista Outra Travessia. **Revista de Pós-Graduação em Literatura**. Universidade Federal de Santa Catarina, n. 5, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em: jul. 2013.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018, p. 143.
- AQUINO, Rita Ferreira de. A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: Um estudo de caso na cidade de Salvador. 2015. 301f. Dissertação (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2015.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- BERTH, J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018, p. 161.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A., *Escritos de Educação*. Petropólis, Vozes, 1998, p. 217-227.
- BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. **Arte como tecnologia educacional**. 2014. 258f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2014.
- BUENO, Winnie. Repensando a interseccionalidade. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/repensando-a-interseccionalidade/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- Cadernos de subjetividade. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. São Paulo: v. 1, n. 1, 2003.
- COSTA, M. Uma política do futuro-presente. In: Cadernos de subjetividade. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. São Paulo: v. 1, n. 1, 2003.

CRUZ, H, BEZELGA, I; RODRIGUES, P. S. **Práticas artísticas comunitárias**. EIRPAC - Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas Comunitárias – 2015. Porto, 2017.

DAGNINO, Eveline. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e sociedade**, v. 5, 2004.

DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento**, v.2, n.27, p.168-183, Dezembro 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

DELLA PORTA, D. A globalização dos Direitos: o que desejam os que postulam uma nova globalização. In: DELLA PORTA, D. **O movimento por uma nova globalização**. Ed. Loyola, 2007.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

ENTREVISTA com Aline Brito. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.I.: s.n.]. 20 dezembro 2018a. Meio: digital (107min).

ENTREVISTA com Aline Carvalho. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.I.: s.n.]. 07 outubro 2018b. Meio: digital (46min).

ENTREVISTA com Camila Saraiva. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.I.: s.n.]. 28 setembro 2018c. Meio: digital (106min).

ENTREVISTA com Cintia Almeida. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.I.: s.n.]. 13 outubro 2018d. Meio: digital (81min).

ENTREVISTA com Jaiara Paim. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.I.: s.n.]. 10 outubro 2018e. Meio: digital (121min).

ENTREVISTA com Natalia Carvalho. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.I.: s.n.]. 20 outubro 2018f. Meio: digital (70min).

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisas com prática artística. IN: **DANÇA**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

FERREIRA, L. G. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.99-110 2015.

FERREIRA, L. G. Professores da Zona Rural: Formação, Identidade, Saberes e Práticas. Curitiba: Editora CRV, 2014.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. REVISTA Cena 7 - ISSN 1519-275X.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14, n.2, abr-jun. 2000.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em out. 2013

GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelo: Bellaterra, 2014.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GOHN, M. da G. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.10-32, jul./dez. 2017.

GREINER, C. Cinco questões para pensar nas danças contemporâneas brasileiras como anticorpos à categoria tradicional de “corpo brasileiro”. In: **Húmus 2**. Caxias do Sul: 2007. p.13-17.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, C. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-círculo das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KATTZ, Helena. O papel do Corpo na transformação da política em biopolítica. In: Greiner, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010. p. 121-132.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: **O corpo: pistas para estudos indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87>>. Acesso em: jan. 2013.

KATZ, Helena. Toda coreografia é social: pensando a relação entre Hip Hop, mídia e comportamento. REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. V., Editora ABRACE, 2009.

LARROSA, J. B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAROSSA, J B. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEPECKI, André. O corpo colonizado. **Revista Gesto**. Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, v.6, n.2, 2003.

LOUPPE, L. Corpos híbridos. Tradução de Gustavo Ciríaco. In: ANTUNES, Arnaldo... [et Al] **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. p. 27-40.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica – Etnopesquisa-Formação**. Distrito Federal: Liber Livro Editora Ltda, 2010. 179p.

MATOS, Lucia; NUSSBAUMER, Gisele (Coord.). **Mapeamento da Dança: Diagnóstico da dança em oito capitais e cinco regiões do Brasil**. Salvador: UFBA, 2016.

MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip-Hop: Educação e Poder: o Rap como instrumento de educação**. Bahia: EDUFBA, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ORNELAS, A. Percursos na formação de jovens educadores de dança: para além dos muros escolares e acadêmicos. In: Simpósio Internacional das Artes na Educação Básica. V. 2017, Salvador: UFBA, 2017.

ORNELAS, A. Ensino de dança e o multiplicador – uma reflexão sobre o estudante do curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia. In: XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. V. 2017, Aracaju. **Anais EDUCONSE**. Aracaju: UFSE, 2017.

ORNELAS, A. C. O.; RANGEL, B. Diálogos sobre processos de ensino-aprendizagem em dança, a partir da experiência de tirocínio docente. *Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Manaus: ANDA, 2018. p. 139-152.

PAULO Freire Contemporâneo (Parte 1). Direção: Toni Venturi. TV Escola – Escola / Educação. Ministério da Educação. Brasil, [s.d.]. 25min17seg. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99980>. Acesso em: 11 fev. 2019.

PELBART, P. P. Viver não é sobreviver: para além da vida aprisionada. SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: RECONHECER E ACOLHER AS DIFERENÇAS. III , 2013, São Paulo. Disponível em: <<http://www.redehumanizasus.net/63611-viver-nao-e-sobreviver-para-alem-da-vida-aprisionada-peter-pal-pelbart-primeira-parte>>. Acesso em: jul. 2013.

PELBART, Peter Pal. **Vida Capital**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

PORTO, M. Construindo o público a partir da Cultura – Gestão municipal e participação social. In: OFICINAS DO SISTEMA NACIONAL DA CULTURA. Ministério da Cultura. Brasília: 2006. p. 61-78.

PRIGOGINE, I. **Ciência, razão e paixão**. Org. Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida. 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

Projeto Político Pedagógico da Escola de Dança da FUNCEB. 2008.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S. L. (orgs). Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação. Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

RANGEL, L. H. Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000200019&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2018.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade**: Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 161f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017, p. 111.

RIBEIRO, M. M.. Experiência de improvisação em dança. **Pós Belo Horizonte**, v.5, n.10, p.162-172, novembro, 2015.

ROSA, Luiza. Helena Katz comenta o corpo nas manifestações. Idança.net. 2013. <<http://beta.idanca.net/como-e-que-a-gente-pode-participar-de-um-pais-que-quer-transformacoes/>> Acesso em: 20/12/2018.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 63, 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC_CS63.PDF> Acesso em: 25/05/2016.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos – CEBRAP**. São Paulo, n. 79, novembro 2007.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 7^a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018, p. 125.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. In: **Cadernos de subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. São Paulo: v. 1, n. 1, 2003.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2006.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A.. Atualidade de O Mestre Ignorante. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mai. 2013.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Tradução de Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Resumé Dumará, 2002.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICE A – termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

PESQUISA: ABRINDO CAMINHOS: JOVENS MULHERES NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA

DISCENTE: Ana Cláudia Andrade Ornelas
ORIENTAÇÃO: Rita Ferreira de Aquino

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, por meio deste termo que concordei em participar da pesquisa “**ABRINDO CAMINHOS: JOVENS MULHERES NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA**”. Fui informada que a pesquisa é orientada pela Profa. Rita Ferreira de Aquino e afirmo que aceitei participar por própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, aceitando participar da entrevista com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa, a qual foi registrada em áudio para a posterior transcrição.

Respondente:

RG: _____

CPF: _____

APÊNDICE B – roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DANÇA

PESQUISA: ABRINDO CAMINHOS: JOVENS MULHERES NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA

DISCENTE: Ana Cláudia Andrade Ornelas

ORIENTAÇÃO: Rita Ferreira de Aquino

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

Autorização de uso das informações da entrevista

Dados gerais (nome, idade, formação anterior a dança, se houver)

1. Quem são as sujeitas/interlocutoras da pesquisa
 - Me fale um pouco de sua história de vida, de onde você vem, onde mora, o que gosta de fazer em seu tempo livre, o que não gosta...
 - Me conta como foi seu encontro com a dança
 - Qual a importância da dança para você
 - Traçar itinerário formativo em dança
 - Quais foram suas referências, seus professores na formação em dança
2. Quais contextos onde estão inseridas
 - 2.1. Como educandas
 - Onde você aprende dança
 - Por que escolheu este(s) lugar(es)
 - Me fala um pouco desse(s) lugar (es) onde você aprende dança nesse momento
 - Quem são seus professores
 - Houve algum tipo de mudança em seu corpo, em sua vida quando você começou a fazer aula de dança
 - O que você espera da sua formação
 - 2.2. Como educadoras
 - Onde você dá aula de dança
 - Desde quando você dá aula de dança

- Me fala um pouco desse(s) lugar(es)
- Por que nestes lugares, foi uma escolha
- Quem são seus educandos – perfil da(s) turma(s)
- Existe diferença de perfil nas turmas - Quais
- O que estes sujeitos buscam em suas aulas
- Houve algum tipo de mudança em seu corpo, em sua vida quando você começou a dar aula de dança
- O que você espera atingir como educadora de dança

3. Os conhecimentos

- Quem são seus referenciais de dança - professores, artistas, autores - com quem você dialoga
- Que dança você desenvolve com seus educandos
- Quais os conhecimentos que você leva para sala de aula
- Como você define a dança, a partir de suas práticas e de suas experiências
- O que é ser mulher
- A condição de ser mulher muda alguma coisa/interfere/contribui com o seu trabalho
- Quando falo em comunidade o que você pensa
- E na relação dança e comunidade
- Quando falo em política, o que você pensa
- Você percebe uma dimensão política em seu trabalho - Qual seria

4. Os trânsitos

- Esta pesquisa fala do trânsito entre o aprender e o ensinar, estar em sala de aula como educanda interfere em seu trabalho como educadora? Em que medida?
- Quais transformações você observa em seu corpo a partir desse trânsito?
- O que significa aprender para você?
- É possível aprender a aprender? Como se aprende a aprender?
- Por que ser educadora de dança?