



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA DEL PILAR ECHEVERRY ZAMBRANO

**PEDAGOGIAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA DANÇA DE MATRIZ AFRICANA EM SALVADOR,
BA, BRASIL:
PERSPECTIVAS E TENSÕES DO PROJETO EMANCIPATÓRIO**

Salvador
2013

CLAUDIA DEL PILAR ECHEVERRY ZAMBRANO

**PEDAGOGIAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA DANÇA DE MATRIZ AFRICANA EM SALVADOR,
BA, BRASIL:
PERSPECTIVAS E TENSÕES DO PROJETO EMANCIPATÓRIO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Salvador

2013

CLAUDIA DEL PILAR ECHEVERRY ZAMBRANO

**PEDAGOGIAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA DANÇA DE MATRIZ AFRICANA EM SALVADOR,
BA, BRASIL:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO PROJETO EMANCIPATÓRIO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em Salvador, _____ de _____ de 2013.

Prof. Dra. Maria Cecília de Paula Silva – Orientadora

UFBA

Prof. Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado - Examinadora

UFBA

Prof. Dra. Antonietta de Aguiar Nunes - Examinadora

UFBA

Prof. Dra. Suzana Maria Coelho Martins - Examinadora

UFBA

Prof. Dr. Admilson Santos – Examinador

UFBA

Prof. Dr. Kabenguelé Munanga- Examinador

USP

Prof. Dr. Menandro Celso de Castro Ramos- Examinador

UFBA

Para el Ilah y todos los niños y niñas del nuevo mundo.
Esta historia sobre formas diferentes de sentir y de tener esperanza.

(Para o Ilah e todos os meninos e meninas do novo mundo.
Esta história sobre formas diferentes de sentir e ter esperança.)

En la dulzura...

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro no desenvolvimento do doutorado e da pesquisa.

Às mestras dos cursos livres na escola de dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB): Rita Carneiro, Tatiana Campelo e Vânia Oliveira, que participaram do projeto e são mestras excepcionais da dança e da vida, obrigada por ensinar o mundo fantástico de seus saberes e pela força vital de suas pedagogias, que são fortemente inspiradoras. Obrigada também aos professores Pakito Lázaro, Rosangela Silvestre, Carmen Luz, Amélia Conrado, que acompanharam as entrevistas do trabalho etnográfico.

Um agradecimento especial aos eventos “Dançando Nossas Matrizes”, de 2011 e 2012, e ao CARDAN, Centro de Articulação de Danças Negras, nas rodas de conversa organizadas entre os meses de maio e outubro de 2012. Estas duas experiências foram de vital importância na coleta de dados do trabalho de campo.

Muito obrigada também à professora Maria Cecília de Paula, que aceitou orientar meu projeto e, com alegria, abordou minhas idas e vindas nele. Aos professores da banca Amélia Vitória de Souza Conrado, Antonietta de Aguiar Nunes, Suzana Maria Coelho Martins, Kabenguele Munanga e Admilson Santos.

Obrigada a toda minha família por entender minhas viagens e mergulhos em lugares distantes da minha terra de origem. Quanto mais longe, mais me reconheço em vocês.

Obrigada Ilah e Eduardo, pela paciência e pelo universo de descobertas amorosas que são.

Muito obrigada à Mãe de Santo Sirley Santana pelo apoio incondicional e os cuidados amorosos neste percurso, e aos colegas do grupo de pesquisa HCEL da FACED-UFBA.

Obrigada aos ancestrais, às “Mães Grandes” e aos seres de luz pela companhia amorosa e pela fortaleza.

No quiero tener la terrible limitación de quien vive apenas de lo que es posible de “hacer sentido”. Yo no quiero una verdad imitada.

Clarice Lispector

Podia ouvir as gotas de orvalho caindo das folhas mais altas das árvores para as mais baixas. Foi então que Shingo ouviu o som da montanha.

Yasunari Kawabata

RESUMO

Esta tese, resultado de uma pesquisa de caráter etnográfico e bibliográfico, analisa as pedagogias usadas na educação do corpo, dentro da proposta das danças de matriz africana, que são praticadas em ambientes escolares em Salvador, Bahia, Brasil. O estudo faz uma ênfase na descrição das perspectivas e desafios que esta educação enfrenta na atualidade como projeto corporal emancipador e reestruturador das representações sobre o corpo negro, historicamente configuradas no marco moderno-colonial das pedagogias convencionais. Neste sentido, a pesquisa formulou a pergunta: os projetos de dança associados à educação de matriz africana estão conseguindo ter um efeito significativo nas mudanças do sistema educativo tradicionalista e colonial que redunde no processo de superação das representações convencionais e excludentes sobre o corpo negro na escola? No campo teórico a tese dialoga com autores e linhas de pesquisa dos estudos contemporâneos sobre o corpo desde uma perspectiva multirreferencial em que predominam os aportes da teoria da complexidade e da mediação, e os aportes dos estudos culturais. Como resultado, a tese apresenta descrições sobre os novos atores sociais, corporalidades e formas diversas de vivenciar a negritude e a identidade afro na escola, que desafiam com outras agendas e situações o projeto educativo da matriz africana, formulado nos últimos trinta anos. Também, descreve uma multireferencialidade pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem da dança que retoma elementos afro brasileiros e coloniais, e mostra as diversas escalas nos efeitos libertadores que esta educação tem alcançado até o momento. Como resultado prático, a tese apresenta uma proposta criativa de dança-educação para uma pedagogia intercultural do corpo, baseada no percurso existencial e de pesquisa da autora, que fusiona aspectos da cultura corporal de matriz africana com aspectos de sua matriz corporal andina.

Palavras-chave: Corpo. Educação de matriz africana. Dança. Emancipação.

ABSTRACT

This thesis is the result of a research of ethnographical and bibliographical character which analyzes the pedagogies used in the body education inside of the proposal of the dances of African matrix which are practiced in school environments in Salvador, Brazil. The study emphasizes the description of the perspectives and challenges faced by this education nowadays, the last being an emancipating corporal project which restructures the representations about the black body, historically configured in the modern-colonial framework of the conventional pedagogies. In this way the research developed a question: are the dance projects associated with education of African matrix achieving to have a significant effect on the changes of the traditional and colonial educational system which overflows in the process of overcoming of the conventional and excluding representations about the black body in the school? In the theoretical area the thesis dialogues with authors and research lines of the contemporary studies about the body from the multi referential perspective predominated by the theory of complexity and the mediation as well as the results of the research in the field of cultural studies. As a result, the thesis presents descriptions about new social actors, corporality and diverse forms to experience the blackness and afro identity in the school which challenge other agendas and situations of the educational project of the African matrix developed during the last thirty years. As a practical result, the thesis presents a creative proposal of dance-education for the intercultural body pedagogy based on the existential and research trajectory of the author which fuses the aspects of body culture of African matrix with aspects of her Andean corporal matrix.

Keywords: Body. Education of the African matrix. Dance. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 – Interseções na dança de matriz africana	65
Diagrama 2 - Relação sistêmica do pé com o corpo e o cosmos	95
Diagrama 3 - Os quatro úteros da tradição andina	156
Diagrama 4 - Primeira jornada: os dois paradigmas corporais	159
Diagrama 5 - Os arquétipos femininos de matriz africana e sua relação com a proposta pedagógica	184
Diagrama 6 - Os arquétipos femininos de matriz andina e sua relação com a proposta pedagógica.....	185
Figura 1 - Um cruzamento pedagógico de duas culturas corporais	158
Figura 2 - Símbolos do princípio cíclico da feminilidade (à esquerda, o rombo andino presente no tecido, à direita, o ibiri do orixá Nanã): os dois símbolos representam o útero	164
Figura 3 - Diagrama dos espaços corporais	168
Figura 4 - A dança das mãos da tecelã.....	169
Figura 5 - Almanaque Bristol: calendário tradicional de observação da lua na região andina	171
Figura 6 - As quatro estações da lua no corpo feminino	174
Figura 7 - Mama Ollco, segurando um espelho em forma de lua.....	176
Figura 8 - Mama Huaco (gravura de Felipe Guaman Poma de Ayala 1615-1616 d. C.).....	178
Figura 9 - Pachamama contém em seu corpo o mundo.....	180
Fotografia 1 - A expressão do prazer (aulão de encerramento das atividades de dança afro, cursos livres - Escola de Dança FUNCEB, 17 de dezembro de 2010).....	77
Fotografia 2 - Dançar a cabeça: Mestra Vânia Oliveira (encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2009)	82
Fotografia 3 - A pedagogia da vibração: Mestra Tatiana Campelo (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010).....	88
Fotografia 4 - A pedagogia do pé (encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2009)	96
Fotografia 5 - Pedagogia do “ser junto” (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010).....	98
Fotografia 6 - Tambor e circularidade (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010).....	101
Fotografia 7 - O mártir dançante (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)	107
Fotografia 8 - A linha, a economia e o disciplinamento corporal (encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)	109
Fotografia 9 - O que significa ser negro? (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010).....	119
Fotografia 10 - Máscara Guèlèdé (Museu Casa de Benin, Salvador)	143
Fotografia 11 - Município de Sibundoy, Departamento de Putumayo, Colômbia; ao fundo, o vulcão Patascoy, cordilheira andina	148
Fotografia 12 - Mulher Kamsá usando uma coroa de chumbes, durante o carnaval indígena (Sibundoy, fevereiro de 2009)	150
Fotografia 13 - <i>Manos de una tejedora</i> (mãos de tecelã)	153
Fotografia 14 - Tecelã andina na postura de cócoras.....	154
Fotografia 15 - <i>Huarmi maqui</i>	162

Fotografia 16 - Memória rupestre do mito Amarun, representado por uma espiral, símbolo do princípio cíclico na cultura Inga (Vale de Sibundoy, Colômbia)	165
Fotografia 17 - <i>Sobandera</i> tradicional da comunidade Inga do Vale de Sibundoy, junto a um petróglifo de serpentes.....	166
Fotografia 18 - Círculo central dos quatro elementos (oficina na Escola de Capoeira Angola “Africanamente”, Porto Alegre, 31 de março de 2011).....	187
Fotografia 19 - Diagrama lunar	188
Fotografia 20 - Dançando o princípio Oxum da existência.....	189
Fotografia 21 - Círculo de mulheres (grupo HCEL, UFBA, dezembro de 2012).....	190
Fotografia 22 - Círculo de danças femininas em vários espaços e grupos de trabalho.....	191

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O LOCAL DE ESTUDO E AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	17
1.2 CONCEITOS CENTRAIS SOBRE MATRIZ AFRICANA, DANÇA E EDUCAÇÃO DO CORPO.....	23
1.3 AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS DA PESQUISA	27
2 O CORPO COMO OBJETO DE PESQUISA NA CONTEMPORANEIDADE: CATEGORIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	31
2.1 A “CRISE DA REPRESENTAÇÃO DA MODERNIDADE”: SUBJETIVIDADE, PODER E CULTURA NOS ESTUDOS DO CORPO.....	33
2.2 PESQUISAS SOBRE CORPO, EDUCAÇÃO E DANÇA DE MATRIZ AFRO NO CONTEXTO DE SALVADOR.....	42
2.3 A CATEGORIA CULTURA E A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO COMO EIXO DE ANÁLISE NOS ESTUDOS DO CORPO.....	47
2.4 PESQUISAS SOBRE CORPO DESDE OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E COMPLEXIDADE: ENCONTRANDO UM MARCO TEÓRICO NA PESQUISA.....	52
3 O CORPO E A EDUCAÇÃO NAS DANÇAS DE MATRIZ AFRO: QUESTÕES “CORPOSÓFICAS”	61
3.1 OS CURSOS LIVRES DE DANÇA DE MATRIZ AFRICANA DA FUNCEB: CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE ESTUDO.....	69
3.2 CORPOSOFIAS: COTIDIANO E SABER PEDAGÓGICO NAS DANÇAS DE MATRIZ AFRO	72
3.2.1 O saber brincante e a pedagogia do prazer.....	72
3.2.2 Dançar a cabeça: a pedagogia da emancipação.....	79
3.2.3 Deuses que dançam: a pedagogia da vibração.....	85
3.2.4 Dança e ancestralidade: a pedagogia do pé.....	91
3.2.5 A corposofia da circularidade: a pedagogia do ser junto	97
4 REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO CORPORAL DE MATRIZ AFRICANA.....	104

4.1 DESAFIOS E TENSÕES DO PROJETO EMANCIPATÓRIO	104
4.1.1 O mártir dançante	104
4.1.2 O corpo resignado.....	110
4.1.3 Sobre vivência e emancipação	113
4.1.4 Corporeidades negras além do território	117
4.1.5 O corpo e o muro	122
4.2 REFLEXÕES SOBRE EMANCIPAÇÃO E CORPORALIDADE	127
5 A PEDAGOGIA DO VENTRE: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL DE EDUCAÇÃO DO CORPO.....	133
5.1 AMANHECE NAS MONTANHAS	133
5.2 CANTIGA PARA O VENTRE: FEMINILIDADE E ÁGUA NAS DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA	137
5.3 <i>DE ARRIBA VENGO SOY DE LA PUNA</i> : FEMINILIDADE E TERRA NO TECIDO DE MATRIZ ANDINA	147
5.4 JORNADAS DA LUA PRETA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA DANÇAR O VENTRE	157
5.4.1 Primeira jornada, “na obscuridade da lua nova as sementes são plantadas”: os dois paradigmas.....	157
5.4.2 Segunda jornada, “os ventos da lua crescente fazem tremer a terra”: princípios gerais da proposta.....	159
5.4.2.1 Primeiro círculo: a humanização dos ciclos vitais femininos e o retorno à feminidade sagrada	160
5.4.2.2 Segundo círculo: o circular e o cíclico	163
5.4.2.3 Terceiro círculo: os quatro lugares do corpo	166
5.4.2.4 Quarto círculo: uma dança em tempo lunar.....	169
5.4.3 Terceira jornada, “noite fecunda de lua cheia”: síntese da experiência pedagógica	182
5.4.4 Quarta jornada, “a vitalidade da morte na lua minguante”: relato de uma aula.	185
5.4.4.1 Momentos e espaços da aula	186
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS	2011

1 INTRODUÇÃO

Esta tese, resultado de uma pesquisa de caráter etnográfico e bibliográfico, analisa as pedagogias usadas na educação do corpo, dentro da proposta das danças de matriz africana, que são praticadas em ambientes escolares em Salvador, Brasil. Dentro do tema central, a tese faz uma ênfase na descrição das perspectivas e tensões que esta educação enfrenta na atualidade como projeto corporal emancipador e reestruturador das representações sobre o corpo negro, historicamente configuradas no marco moderno-colonial das pedagogias convencionais.

Esta preocupação se faz evidente no contexto escolar atual, que apresenta cenários educativos com novos atores sociais, corporalidades e formas diversas de vivenciar a negritude e a identidade afro na escola, desafiando com outras agendas e situações o projeto educativo da matriz africana, que definiu os conceitos de “cultura e corpo afro” como políticas étnicas de luta contra a discriminação das comunidades negras e o discurso da democracia racial (GIROUX, 2003).

No caminho de cruzamento entre o projeto emancipador e os novos desafios escolares, a tese formula a pergunta: os projetos de dança associados à educação de matriz africana estão conseguindo ter um efeito significativo nas mudanças do sistema educativo tradicionalista e colonial que redunde no processo de superação das representações convencionais e excludentes sobre o corpo negro na escola?

Esta pergunta foi gerada a partir de dois fatos significativos: o primeiro, a declaração por parte da UNESCO que instituiu 2011 como o ano internacional dos povos de ascendência africana. Comemoração que gerou ao redor do mundo pesquisas, questionamentos e novas perspectivas sobre os problemas históricos e situações sociais das comunidades afro no momento atual, e uma especial disposição às análises que integraram avaliações e balanços sobre as três últimas décadas em que os temas de multiculturalismo, lutas contra o racismo e crescimento de uma consciência social sobre o tema se acrescentaram no panorama histórico e científico. Neste momento de pós-formulação das políticas educativas e públicas antirracistas e das campanhas pelos direitos raciais e étnicos dentro das escolas, esta pesquisa se soma às análises que tentam estabelecer as perspectivas, desafios e trajetórias dos projetos educativos de matriz africana e seus impactos na superação do sistema educativo convencional de tradição eurocentrista e branco-moderna.

Este contexto leva a pesquisa a realizar uma coleta e análise bibliográfica de documentos teóricos e visuais sobre os temas corpo, dança e educação de matriz africana em Salvador, balanço que gerou a segunda justificativa do estudo, pois este mergulho bibliográfico mostrou algumas tendências interessantes que, no entanto, geraram preocupações pelos temas ausentes ou excessivamente reiterados das agendas dos estudos pesquisados.

Embora no capítulo teórico da tese apresentemos um resumo mais completo desta premissa, começamos comentando algumas tendências. A primeira característica é que os estudos são poucos (um total de 35) e pertencem às décadas posteriores aos anos 80 e 90 do século XX, aumentados significativamente na década do ano 2000. Esta ênfase temporária coincide com as etapas de consolidação legislativa da pluriculturalidade no Brasil (Constituição Federal de 1988) e da agência dos projetos culturais de reivindicação racial em Salvador após a lei 10.639 de 2003, sobre o ensino obrigatório da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Estes estudos têm como características pertencer a um nível de análise descritivo e registrar conteúdos culturalistas, que sublinham os particularismos grupais étnicos definindo cultura e corpo afro como categorias “universais”, quer dizer, que coletivizam a noção de comunidade e oportunistam estes conceitos como ferramentas de luta política contra o mito da democracia racial e contra o racismo.

Esta tendência faz com que os estudos apresentem os saberes do corpo e das artes corporais negras como veículos emancipatórios da questão educativa na cidade e como propostas “descontaminadas” dos princípios clássicos da educação convencional e colonial (ECHEVERRY ZAMBRANO, 2011). Em síntese, os estudos mostram uma versão essencializada sobre educação corporal da “África” em oposição à educação “branca”, desconsiderando as situações de não etnização de grandes parcelas da comunidade afro da cidade e os fenômenos de cruzamentos e mestiçagens da matriz africana com outras matrizes pedagógicas e de pensamento (SANSONE, 2007).

Esta ausência é compreensível, pois a reconstrução das representações da cultura negra na educação precisava estabelecer um primeiro nível de descrição e valorização dos saberes do corpo, e, além disso, o projeto político dos anos 70 não podia prever que apareceriam na cena novos desafios e atores sociais, trazendo perguntas diferentes. Nesse sentido, esta pesquisa bibliográfica mostrou que, uma vez superadas a primeira etapa de compreensão intelectual e as propostas políticas sobre o tema, existe uma necessidade de estudos históricos sobre como os saberes educativos da diáspora africana se constituíram e sobre como nesse

processo a educação colonial e branco-moderna foi reinventada pela matriz e adotada como própria em alguns casos, ou criticada e desestruturada em outros.

Considerando estas tendências, a tese teve como objetivo perguntar por temas e abordagens que não romantizassem a situação da educação corporal de matriz africana, ou a deixassem enunciada nesse primeiro nível filosófico e antropológico, e que apresentassem um panorama dos detalhes, antecedentes históricos e cenários cotidianos da práxis desta educação, na vitalidade contraditória e paradoxal das salas de aula, em que são colocados à prova sua efetividade e seu impacto.

Percorrendo este panorama, os resultados desta tese tentam mostrar que o caminho de abertura das propostas corporais de cunho africano na escola contém desafios, tendências e problemáticas, que mostram um cenário complexo sobre como esta educação está lidando com sua entrada nas instituições escolares tradicionais no marco do multiculturalismo, as novas definições, atores, perguntas e formas de negritude que a cidade apresenta, e os antigos e já clássicos dilemas sobre exclusão racial e preconceito, ainda não resolvidos no interior das escolas.

A realidade dos projetos educativos da matriz africana sobrevive em condições de desigualdade bastante marcantes, que se estabelecem como alternativas isoladas dentro do marco urbano de Salvador, pois, inicialmente, pode-se perceber que a maior parte da população negra em idade escolar não tem acesso nem às escolas convencionais, portanto, sua inclusão em projetos de corte alternativo ou de caráter etnicista é mínima e esporádica¹.

No entanto, muitos deles têm sido implantados e desenvolvidos dentro deste panorama durante os últimos 30 anos, e, nesta etapa, apresentam processos históricos que avaliam seus impactos no mundo educativo, fazendo releituras de seus percursos, ideologias e discursos políticos (RHYTHMIC, 2010).

¹ Esta preocupação se faz evidente à luz das já célebres estatísticas sobre uma Salvador que tem 83% de população afro-brasileira no contexto urbano, constituindo-se como a terceira cidade negra em termos absolutos do Brasil, e que, ao mesmo tempo, apresenta um índice de 85,8% da população afro abaixo da linha de pobreza (IBGE, 2008 *apud* MOREIRA; SILVA, 2008). Consequentemente, a cidade aparece em penúltimo lugar entre as capitais brasileiras com menor renda per capita: 0,66%, e, comparada com dados mundiais, perde apenas para a Namíbia, onde o índice é de 0,74%. A diferença social é notória em análises que mostram que os moradores dos bairros tradicionalmente considerados como “nobres” ou ricos ganham 25 vezes a mais que uma pessoa residente no subúrbio, onde a população é de maioria afrodescendente. O índice de analfabetismo no bairro “nobre” e branco de Itaipara é de 0,93%, enquanto que em bairros periféricos como Fazenda Coutos ou Felicidade é de 12,95%. Em termos de educação, 97,6% das crianças em idade entre 7 e 14 anos que moram dentro de Itaipara frequentam a escola, enquanto 82,70% das crianças das favelas de Coutos não assistem aos centros educativos (MOREIRA, 2011).

1.1 O LOCAL DE ESTUDO E AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida entre o mês de abril de 2009 e o mês de maio de 2012, por intermédio de um trabalho de campo que privilegiou a coleta de entrevistas abertas, diários de campo e observação participante. O cenário central da pesquisa foi o programa “Cursos Livres”, da escola de dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). Esta instituição, fundada em 1984 para incentivar o desenvolvimento público da dança na cidade, contém um número significativo de práticas corporais de matriz africana e recebe estudantes de vários setores da cidade. Foi escolhida pela pesquisa por vários motivos: o primeiro, pelo fato de ser o cenário paradigmático de trabalho de docentes, dançarinos, coreógrafos e pessoas envolvidas com o universo da dança de matriz africana, de reconhecida trajetória na cidade e no Brasil; o segundo motivo foi seu caráter público, pois o projeto pedagógico acolhe o universo de matriz africana, dentro da lógica da educação convencional de matriz moderno-colonial².

Além disso, a escolha do projeto foi influenciada pela localização no centro histórico da cidade, que permite o ingresso de diferentes atores sociais, estrangeiros e turistas, configurando-se como um cenário vasto e complexo de mobilidade, diferenciação, multiculturalidade e mistura de subjetividades, pois é um espaço onde o convívio de culturas e subculturas da cidade é evidente. Esse ponto foi importante porque não se queria escolher para a pesquisa um cenário educativo que privilegiasse a entrada de pessoas exclusivamente afrodescendentes, como os casos das célebres escolas Ilé Aiyé, Olodum, Didá, etc., pelo fato de ter como objetivo rastrear situações multiculturais nas salas de aula.

Os elementos mencionados fazem dos cursos um espaço onde as diferenças culturais e existenciais da população intervêm, contribuem, atrapalham ou expandem o caminho do ensino dos saberes corporais da matriz afro, mostrando esta cena como uma representação legítima do problema de lidar na cotidianidade com a infinidade de variáveis que o mundo escolar contemporâneo apresenta.

Além do trabalho na escola de dança da FUNCEB, a pesquisa teve uma significativa proximidade com a escola de Capoeira Angola “Acanne”, em Salvador e Porto Alegre. O evento “Dançando Nossas Matrizes”, que ocorreu em 2011 e 2012, em Salvador, e reuniu a maioria de pesquisadores, artistas e simpatizantes das artes corporais da cidade, também foi muito significativo na coleta de dados, assim como o projeto CARDAN 2012 (Centro de

² Os conceitos de educação dentro da perspectiva moderno-colonial serão explicados dentro do capítulo “O corpo como objeto de pesquisa na contemporaneidade”.

Articulação em Danças Negras da Casa do Benin), que reuniu em rodas de conversa e reflexão sobre o tema os mais reconhecidos mestres e figuras da dança negra da cidade e do Brasil, durante os meses de maio e outubro de 2012.

Somaram-se a esta trajetória os registros etnográficos dos eventos “Dia da Consciência Negra” (Salvador, 2010, 2011), festas tradicionais do carnaval 2010, o registro das festas de Santa Bárbara, Senhor do Bom Fim e festa de Iemanjá dos anos 2010 e 2012. Foi de vital importância, também, a proximidade com o terreiro da Mãe de Santo Shirley Santana de Iemanjá, em Salvador.

A coleta de entrevistas abertas foi um ponto dificultoso dentro do trabalho de campo. O número de entrevistas foi reduzido, por isso, o projeto tentou implementar uma mistura metodológica que pode ser chamada de “corpografia”, para suprir as ausências. Esta ferramenta foi usada porque poucas ferramentas da etnografia ou da pesquisa qualitativa são efetivas no estudo do corpo em contextos como escolas de dança ou em experiências corporais onde o corpo é uma ferramenta direta e literal no trabalho e na vida dos atores sociais. Desse modo, os dispositivos como entrevistas e falas dirigidas só resolvem de forma relativa uma pergunta de pesquisa.

Nas escolas de dança de matriz afro, o corpo dificilmente é compreendido por meio de um mecanismo de “observação”, uma vez que muitas de suas relações e vivências pertencem ao universo do performático, do encarnado e do cinético, e muitas também pertencem ao mundo espiritual. Dentro da dança, o corpo do sujeito produz conhecimento na interioridade não visível aos olhos e ouvidos do etnógrafo, um conhecimento feito na anatomia, no cenário biológico, no mundo do inconsciente e nos universos neurofísicos, assim como nos espaços intermédios no fluxo constante de uma série de relações complexas.

Em síntese, não é possível compreender ou registrar o problema do corpo na dança afro sem dançar profundamente e sem entrar no universo religioso do Candomblé, do qual se derivam os fundamentos de todas as danças da cidade, já que falamos de um cenário essencialmente corporal, onde compreender não só significa estudar, mas também experimentar dimensões como o prazer, a religiosidade, a festa, a comida, a música, a relação com as forças elementais e com os fatos não mensuráveis nem explicáveis que a dança de origem africana traz para quem a procura.

A corpografia permite aprender cineticamente, quer dizer, compreender um fenômeno externo ou interno através do corpo, e explicá-lo fazendo com ele ou partindo dele, para desenvolver razoamentos e interpretações usando uma conjunção entre abstrações e sensações (GREINER, 2005; WACQUANT, 2002).

Considerando isso, o método corpográfico, tenta implementar três coisas: inicialmente dispositivos que sejam capazes de dar conta tanto dos contextos visíveis do corpo, quanto dos contextos não visíveis de mediação e interioridade subjetiva vivenciados pelos sujeitos, segundo, técnicas capazes de inserir as experiências corporais do pesquisador dentro do arcabouço metodológico, e fazer delas dados importantes dentro das análises do desenvolvimento da tese. E terceiro, fazer com que a pesquisa ganhe um espaço mais significativo na construção da experiência de vida do pesquisador, e de seu desenvolvimento como ser consciente no mundo e como docente.

Naturalmente a corpografia tem vários custos e problemáticas. Dançar ou manter uma pesquisa corporal, e ao mesmo tempo desenvolver uma pesquisa escrita é um ato cansativo e desgastante física e emocionalmente, também é difícil pelo custo econômico, pois os trabalhos de campo convencionais não patrocinam aulas de trabalho corporal, que são geralmente caras e que têm que ser pagas pelo pesquisador durante longos períodos de tempo. Porém, ainda dificulta mais o fato de tentar fazer com que coincidam duas linguagens que estão feitas para não coincidir dentro das convenções de uma pesquisa formal: a linguagem performática, hipermutável e caótica do corpo, com a linguagem organizada e coerente da escrita. Mas, esta pesquisa tem essa meta, misturar dois códigos de compreensão e de expressão do mundo e duas tradições disciplinares, observando os diálogos e confrontos que podem estabelecer, ouvindo as vozes do corpo que não podem ser ouvidas pela etnografia, e fazendo o exercício de compreender uma realidade social por meio do compartilhamento de um conhecimento corporal, e registrá-lo na própria “pele” do pesquisador e também na sua escrita.

Como toda experiência metodológica a corpografia pode ser sustentada na teoria, mas na prática funciona relativamente dependendo do contexto, do tempo e dos recursos econômicos. Para aprofundar sobre o tema, a corpografia propõe duas ferramentas: “*A escrita na pele*” e “*as cartografias corporais*“. O primeiro mecanismo tem relação direta com a presença do pesquisador no campo, e o segundo com os sujeitos com os quais a pesquisa vai dialogar. A seguir daremos uma olhada rápida nestes dispositivos.

A Escrita na pele faz referência ao corpo do pesquisador como dispositivo de coleta de dados, que encarna e memoriza informação como falas, mudanças físicas, golpes, incômodos, logros, novos discursos que produz quando aprende, sensações e emoções, abstrações, interpretações, razoamentos, intuições, sonhos e evocações, etc.

Este dispositivo traz técnicas que tornam possível “a escrita da vivência na carne” de quem pesquisa, para depois fazer uma escrita da carne no papel de quem interpreta, pois o

corpo esquece e muda com muita rapidez. A mais importante delas é o Diário de Campo Intensivo ao estilo de Ira Progoff³. Neste tipo de diário de campo são colecionadas as memórias da experiência investigativa como tal, e, além disso, é narrado um variado número de fenômenos sensoriais, perceptivos, oníricos, intuitivos, abstratos, relacionados com o corpo do pesquisador e sua experiência de vida⁴.

Porém, é bom esclarecer que a corpografia não compreende ao sujeito-corpo do pesquisador desde aquele conceito internista de subjetividade, onde o que acontece no corpo do sujeito mora dentro dele e é fundado, agenciado e produzido só dentro dele, mas, muito além disto, e fazendo uso do conceito fenomenológico de subjetividade, a corpografia insiste em que o corpo é um espaço aberto de relações que entram, saem e são comunicadas propiciando o diálogo metodológico entre as mediações do interno e o externo, que se precisam para produzir conhecimento, para fazer pesquisa (GIORGI, 2008). Neste sentido *a escrita na pele* não propôs um estudo do corpo do pesquisador, mas sim, um diálogo com o espaço da pesquisa desde o corpo dele, em conversa constante com os outros corpos presentes nos trabalhos de campo e com as técnicas corporais que se estudam.

Neste caminho, intuições e sonhos, principalmente, foram duas ferramentas que funcionaram para meu trabalho de campo. Muitas decisões e momentos certos para continuar ou parar foram diretamente observadas graças a estes mecanismos também registrados nos diários. Além disto, e embora eu não seja praticante direta do candomblé (a religião da matriz afro que é fortemente praticada em Salvador e que tem uma base muito profunda na compreensão do corpo), sinto grande respeito por esta tradição e tenho uma relação afetuosa com meus Orixás e minha Mãe de Santo⁵, assim, em certos casos também tive alguns

³ Psicólogo americano (1921-1998), da corrente da psicologia profunda e Jungiana, foi quem originalmente criou o diário como uma ferramenta desenvolvida para o trabalho terapêutico e autobiográfico. O diário intensivo contém quatro divisões: 1. **Dimensão de diálogo** (registro de diálogo com pessoas, sociedade, trabalhos, eventos, corpo). 2. **Dimensão profunda** (registro de sonhos, imagens crepusculares, extensões, registro de diálogo com sabedoria interna). 3. **Dimensão de vida e tempo** (registro da história de vida, eixos da vida, interseções, o agora). 4. **Dimensão de sentido** (registro de meditações, conexões, mantras, cristais, picos, profundidades, explorações, testamento). Destas divisões minha pesquisa pegou especificamente as dimensões 1, 2, 3. Acrescentando uma dimensão sobre observação etnográfica.

⁴ A pesquisa conseguiu a escrita de quatro diários intensivos que transcritos somam perto de 120 páginas sobre minha experiência de vida dentro da pesquisa, e de anotações etnográficas. Este documento está dividido nas seguintes temporalidades: a) um epistolário entre fevereiro e agosto de 2009 que resume minhas primeiras impressões e vivências corporais na cidade de Salvador de Bahia e as primeiras abordagens de uma pesquisa incipiente e não resolvida; b) um segundo momento entre agosto e novembro de 2009, que trata basicamente sobre as angústias e contradições na procura de um cenário de pesquisa e de uma pergunta inicial; c) o terceiro, escrito entre novembro de 2009 e março de 2010, aborda o momento de definição do espaço da pesquisa e uma escrita inicial sobre o cenário, atores e acontecimentos desta; d) o quarto, escrito entre março e setembro de 2010, contém descrições etnográficas e questões teóricas e metodológicas da pesquisa.

⁵ As mães e pais de Santo, são os líderes espirituais da religião do candomblé que têm um contato sagrado com as entidades chamadas Orixás, servindo de pontes e conexões entre eles e as pessoas e cuidando dos rituais,

encontros com os búzios (o oráculo do candomblé) que me ajudaram a organizar as ideias e o corpo, e a descobrir caminhos corporais para preparar minha pesquisa e para compreender a dança afro e seu cenário educativo.

Outro aporte muito importante dos diários foi ter uma sequência repetitiva sobre as angústias e perguntas existenciais recorrentes, que se cruzam de forma quase invisível com as perguntas da pesquisa. Esta observação me permitiu fazer um uso bem organizado do princípio fenomenológico sobre relação e distanciamento, entre o eu e a realidade, e também estabelecer os limites entre as angústias existenciais que têm que ser resolvidas por mim em outras áreas da minha vida, e as angústias que posso resolver na pesquisa, sem cair na confusão desses dois tipos de angústia que geralmente gera muitos incômodos subjetivos nos pesquisadores. Saber sobre minha vida enquanto pesquisei, me permitiu traçar um caminho tranquilo, aprender a ter paciência, e não esperar resolver coisas que estão além das minhas possibilidades como pesquisadora.

Passando ao tema dos precursores das corpografias, um exemplo bem organizado desse tipo de observação foi realizado pelo sociólogo Loic Wacquant, no belo estudo intitulado *Corpo e alma, notas etnográficas de um aprendiz de boxe* (2002). Usando o que Wacquant chama de “sociologia encarnada” logra fazer um trabalho de campo exitoso relatando sua experiência corporal numa escola de boxe em Chicago, onde mistura suas experiências internas com o contexto social da comunidade afrodescendente que frequenta a academia. Loic e eu temos muito a ver, os dois brancos, magros e estrangeiros estudando numa escola pública de bairro dirigida à população afro, uma técnica corporal extrema e “não branca”, sentindo o incômodo da diferença corporal e às vezes do racismo, sendo objeto de desconforto e silêncio no campo, e escrevendo diários desesperados sobre algo no que somos novatos, e seduzidos perdidamente por esse algo.

A experiência de Wacquant abrirá para os estudos do corpo todas as questões e interrogantes metodológicas acima explicadas, e respaldará conceitualmente o processo da corpografia, ao colocar a situação da etnografia do corpo além da simples observação participante e fundará uma outra observação que poderíamos chamar de “observação encarnada”:

No corpo com meus punhos e minhas vísceras, e estando eu mesmo tomado, capturado e cativado por ele [o boxe], será que eu conseguiria re traduzir essa compreensão dos sentidos em linguagem sociológica e encontrar as formas

espaços e cerimônias próprias da religião. Estes líderes têm funções religiosas, políticas e comunitárias e são bastante queridos e respeitados na cidade.

expressivas adequadas para comunicá-la, sem com isso amenizar suas propriedades mais distintivas? (WACQUANT, 2002, p. 15).

As Cartografias corporais, embora não tenham sido usadas diretamente nesta pesquisa, são o segundo dispositivo, e estão inspiradas nas cartografias sociais da pesquisa-ação⁶, e no trabalho com histórias de vida da professora portuguesa Marie Cristine Josso, e são uma coletânea de relatos, desenhos, performances, coleções fotográficas, fragmentos de histórias de vida, etc., que permitem uma elaboração de mapas dos percursos vitais do corpo das pessoas que se envolvem na pesquisa.

Esses mapas de itinerários vitais permitem observar os panoramas complexos da corporeidade, as imbricações, mudanças, eixos, situações e escolhas das pessoas em seus percursos de vida ou em parte deles. Essas cartografias são como um diário intensivo, só que escrito ou dialogado com os sujeitos da pesquisa e baseado nos eixos de seus corpos e educações, fazendo ênfase neles durante o percurso dos relatos sem esquecer o contexto complexo das corporeidades: “Trata-se de um método em perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si [...] e de novas formas de existência e de subsistência” (JOSSO, 2007, p. 415). Este esforço tenta também fazer uma crítica dos métodos que isolam a informação das ciências sociais com as naturais para compreender os acontecimentos corporais, e tem na teoria da complexidade uma das bases fundamentais. As cartografias contêm informação sobre aprendizados: existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivos (JOSSO, 2007), e são especialmente usados no trabalho com docentes e na qualificação de seus saberes pedagógicos e vivenciais. Em síntese, as cartografias podem ser resumidas como:

A compreensão que resulta do trabalho de análise e de interpretação que faz emergir uma conceitualização que não pertence a nenhuma das ciências humanas e que se apresenta como uma nova perspectiva ou um novo olhar sustentado por uma epistemologia paradoxal, associando implicação e distanciamento do pesquisador sujeito de sua própria busca [...] e a passagem dos protocolos experimentais à experiência como modalidade de construção de conhecimento [...] uma epistemologia que dá acesso de maneira concreta ao que significa a existencialidade no singular-plural em movimento (JOSSO, 2007, p. 422).

⁶ Cartografia social é um método que pertence ao I.A.P. (investigação, ação, participação) que tenta elaborar comunitariamente mapas e desenhos sobre territórios ou situações de comunidades e grupos sociais. Este método é aplicado por meio de oficinas e encontros comunais, e é uma proposta conceitual e metodológica que permite construir conhecimento integral, planificação e transformação social e solidária.

Esta mistura de ferramentas pedagógicas me permitiu ter um material valioso de análise, mas também, coletar inspirações importantes para o processo criativo que se apresenta no capítulo cinco, e que desenvolve uma pedagogia de dança-educação que tem como fundamento uma experiência vital misturada com uma experiência de pesquisa, em que o corpo e suas vivências são os princípios fundadores da proposta e seus elos condutores.

1.2 CONCEITOS CENTRAIS SOBRE MATRIZ AFRICANA, DANÇA E EDUCAÇÃO DO CORPO

Saindo um pouco do tema metodológico, neste momento abriremos o leque de categorias de análise que têm relação direta com o trabalho da tese, com o objetivo de fazer uma apresentação geral dos fundamentos conceituais de estudo e sua relação com o modelo metodológico usado e o local do trabalho de campo.

O termo “matriz afro” é um conceito recente, adotado pelos coletivos de artistas da dança afro só nos últimos dez anos, e que relativiza o peso do conceito “origem africana” ou “origem negra” que se tornou, com o tempo, uma ideia grande e difusa, que na práxis aparecia fusionada, misturada e reinventada. Assim, entendemos como matriz afro um conjunto de práticas e discursos que pertencem a um segmento da comunidade afrodescendente em Salvador, interessada no desenvolvimento de uma luta política e cultural, para dignificar, ressignificar e visibilizar o conhecimento e a população afro-brasileira. Essa população se autorreconhece como uma cultura que desenvolve grande parte dos percursos existenciais e identitários por meio de práticas corporais associadas aos processos estéticos, políticos, religiosos e históricos de origem africana, e que tem como fundamento o conceito de ancestralidade, identidade e luta contra a exclusão racial (OLIVEIRA, 2007; CONRADO, 2006).

Dentro desse conceito, o corpo e as artes relacionadas a ele, especialmente a dança e a capoeira angola, são duas estratégias políticas e pedagógicas que assumiram a responsabilidade de contribuir no processo de emancipação das comunidades negras especialmente, na abolição dos preconceitos sobre o corpo negro na sociedade brasileira. Essas duas artes têm conteúdos fortemente ligados à religião do candomblé, uma variação brasileira dos cultos bantos e iorubás aos inquices e orixás africanos, e da qual se desprendem os princípios de ancestralidade, espiritualidade, identidade, ritualidade e luta política. Nesta ordem, essas três dimensões: candomblé, capoeira angola e dança afro, inspiram grande parte dos princípios pedagógicos das propostas afroeducativas. É importante sublinhar que o que

chamamos de dança de matriz africana durante a pesquisa não se refere a uma produção estética, e sim a um processo político fortemente ancorado no pensamento dos movimentos sociais negros e das propostas afroeducativas, e um documento vivo da memória e história afrodescendente de Salvador.

A educação corporal de matriz afro se concentra, então, na reinvenção da história das comunidades negras como colaboradoras do processo histórico de constituição do Brasil e como sujeitos de resistência política e social, na luta contra a ideia da democracia racial que, estendida na mentalidade da cultura brasileira, impede a observação dos processos de exclusão racial ainda vigentes. Esta educação faz ênfase na implantação e sustento da Lei 10.639 de 2003 sobre o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e na dignificação da espiritualidade, corporalidade e epistemologias próprias dos saberes da diáspora no contexto urbano (CONRADO, 2006). Um ponto importante desta educação na luta contra o racismo é a crítica e a reinvenção das imagens e representações do corpo negro, historicamente marcado como um instrumento de uso doméstico, como uma entidade suja, hipererotizada, sexualmente disponível e precária, e como uma dimensão que é preciso mudar e branquear (LINO GOMES, 2002).

Em termos filosóficos, os elementos gerais que compõem esta pedagogia são vários. Inicialmente, o conceito de corpo na matriz afro é um conjunto de fatores que interligados criam uma “anatomia” altamente comunicativa e expansiva, porosa, liminar, fronteira, que vai e volta entre aspectos cósmicos, planos espirituais, memórias políticas e históricas fusionadas com processos subjetivos, experiências de vida e lutas sociais. Um corpo que não pertence só ao sujeito em si mesmo, pois divide sua história com o acontecer do universo (orixás) e com o passo infatigável da história coletiva (ancestrais).

Esse princípio permite observar uma versão da corporalidade que irrompe na ideia moderna do corpo ligado ao individual e ao fisiológico, ou, na ideia estruturalista ligada ao social e ao culturalista. O corpo se envolve dentro de uma trama de relações em que o cósmico e o ambiental também aparecem como fios dessa trama. Argumentando com Bakhtin (BATJÍN, 1999):

[...] o princípio material e corporal é percebido como universal e popular, e como tal opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo caráter ideal abstrato ou intento de expressão separado e independente da terra e o corpo (BATJÍN, 1999, p. 24, tradução nossa).

E essa experiência corporal nos traz uma ideia de educação que dificilmente poderia ser aprendida nos limites da escola, ou da casa, ou da sala de aula. Tal experiência assume a corporalidade dentro do universo em sua expressão de grandeza e amplitude, como portadora do mundo, como reprodutora de uma ordem espiritual maior e complexa e de uma pedagogia da existência onde aprender e ensinar é viver engajado no outro e no todo. Em termos filosóficos, a matriz africana descobre o valor do “corpo mundo” não singularizado e o valor da educação pensada como um movimento que quebra os pobres limites da escola e os preenche de sustância, convertendo o saber em um órgão vivo, expansivo e respirante.

O corpo é aquele que fala com o todo, e dançar é o ato de saber com o corpo, de viver com o corpo, de aprender com o corpo, de aprender com o todo que é o corpo mesmo. Por este fato, a individualidade está em processo de dissolução, agonizante, mas ainda incompleta. “Esse corpo aberto e incompleto, não está estritamente separado do mundo: está enredado com ele, confundido com os animais e as coisas. É um corpo cósmico” (BATJÍN, 1999, p. 30, tradução nossa).

Os estudos do século XX sobre o corpo e as lutas sociais que encarnaram essas ideias preocupadas pelos processos de libertação da corporalidade colocaram a subjetividade como princípio e fim dessa libertação, centralizaram, em primeira medida, o indivíduo como receptáculo do poder corporal, e, em segunda medida, o grupo social, o conjunto cultural. E, nesse caminho, o corpo voltou a pertencer ao mundo anatômico-social, o corpo foi isolado novamente do universo natural e cósmico da existência.

No entanto, a matriz africana, quando fala de corpo, envolve os conceitos de indivíduo, de coletivo, de natureza e de cosmos interligados na vivência cotidiana. Por esse fato, a educação do corpo dentro desta matriz considera a somatória dessas categorias, que imbricadas no processo de desenvolvimento do ser geram uma possibilidade de emancipação como conexão vital entre o mundo, os outros e si mesmo. Daí, observamos que “liberdade”, dentro desta pedagogia, é uma rede de relações de bem-estar além do ser humano, mas com ele. Liberdade é uma anatomia cósmica e abrangente, uma anatomia do todo.

Dentro desse universo filosófico, a dança tem um conteúdo expandido, sendo uma junção de música, literatura, mitologia, canto e movimento corporal. A dança não está junto da música ou do canto, é a música e o canto. A dança não conta a mitologia, é a mitologia, e, finalmente, não representa a história, é a história. Por isso, ela se transformou na fonte de preocupação do projeto político e educativo, e funciona como base desta movimentação, e leva conceitos corporais de matriz africana ao cenário das escolas. A ancoragem dessas

qualidades filosóficas do corpo se produz por intermédio de várias didáticas e metodologias que revisaremos nos parágrafos seguintes.

Em termos particulares, encontramos a importância do pé na relação intrínseca do corpo com a terra, elemento que é um fundamento espiritual iorubá por representar a morada dos ancestrais (os antigos, os mortos, os mais velhos), que são um dos pilares do princípio espiritual tanto na religiosidade quanto no universo das práticas corporais. Seguidamente encontramos a conexão da cabeça com o chão, que descreve a relação espiritual entre o mundo dos ancestrais, que moram no chão-universo (*aiyé*), e o mundo divino dos orixás, que moram na cabeça-ceu (*orum*), conexão estabelecida por intermédio do movimento do corpo, que é uma espécie de antena condutora de conhecimento.

Paralelamente, temos o uso do atabaque e a percussão, que são o fundamento da comunicação com o universo natural, divino e ancestral e a possibilidade de reunir essas esferas como uma única entidade que se expressa de diversas formas e em graus diversos. O tambor não é um instrumento musical, o tambor é um ser vivo que emite mantras e vibrações sonoras de altíssimas e complexas frequências que são códigos comunicantes bastante parecidos aos códigos de uma língua. Esse uso reafirma o envolvimento das artes do corpo com comunicações espirituais e cosmogônicas que, no entanto, fazem parte da vida cotidiana nessa junção entre o sagrado e o profano, dialética muito pouco funcional na mentalidade de matriz africana.

Uma outra didática é a consciência de dança dentro da lógica do bloco, da coletividade, da família e da galera, princípio fundamental da educação em que se compreende que o ser humano aprende em conjunto: o que um aprende, todos aprendem: o que todos sabem, é propriedade de cada um. O pensamento e a produção política em grupo é uma qualidade do saber de matriz africana. Essa didática privilegia o conhecimento circular na consciência da roda, a espiralidade e a dobra corporal, formas que desencializam o espaço e o tempo e as relações de hierarquia na educação.

Dentro desta pedagogia também são importantes a descrição das histórias e mitos dos Orixás, que formam o conteúdo de toda a liturgia do candomblé e que são a base da maior parte das danças e movimentos das artes corporais. Essa contagem também envolve os relatos dançados das lutas políticas afrodescendentes ao longo da história colonial, que são cantadas ou representadas em movimentos codificados e em símbolos gestuais determinados.

Finalmente, encontramos uma didática da festa e da brincadeira, que descreve os ambientes festivos e de prazer em que o conhecimento corporal acontece, e que tem suas bases na ritualidade do candomblé, que se desenvolve em espaços de festa, comida e

comemoração, e no fundamento festivo que envolve a vida urbana de Salvador e suas múltiplas formas de expressão de religiosidade brincante.

Para sintetizar, podemos observar que o universo da dança gera cinco formas específicas de pedagogia de matriz afro: a pedagogia do pé (educação corporal projetada na ancestralidade), a pedagogia do prazer (educação corporal por meio do saber brincante), a pedagogia do “ser junto” (aprendizado em coletivo que funde o eu, o outro e o cosmos, quebra das hierarquias corporais), a pedagogia da vibração (educação como ato de conexão cotidiana com os elementos da natureza através do canto, o movimento e a musicalidade do tambor), e, por fim, a pedagogia da emancipação (educação corporal como ato de lembrança e superação político-corporal da escravidão).

Todas estas categorias foram lidas e interpretadas sob pressupostos etnográficos e corpográficos em diálogo com categorias conceituais e linhas teóricas, das quais nos ocuparemos nos parágrafos a seguir.

1.3 AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS DA PESQUISA

Dentro do capítulo número um, dedicado aos aspectos teóricos, a tese apresenta um desenvolvimento detalhado desta questão. Entretanto, gostaríamos de introduzir este assunto lembrando que foram privilegiados os textos e estudos que permitissem traçar uma linha histórica das ideias sobre corpo, educação e cultura usadas pelos estudos sobre o tema durante o século XX. Esta linha permitirá compreender quais são as genealogias, tendências e características dos estudos que envolvem nosso foco central, e os elementos históricos que compõem seu debate intelectual, que se converteu em um elemento central dentro da luta política pela reivindicação dos saberes afrodescendentes na contemporaneidade.

É notória a ênfase interdisciplinar do nosso marco teórico, pois, com o desenvolvimento da pesquisa, verificamos que dificilmente o fenômeno do corpo na dança de matriz africana poderia ser explicado por uma única teoria ou por um desenvolvimento teórico particular. Assim, encontramos maior ressonância em alguns conceitos da teoria da complexidade e das teorias contemporâneas que pretendem explicar os fenômenos corporais como situações altamente sistêmicas e que engajam universos que implicam as relações subjetivas, sociais e cósmicas (GREINER, 2005; DAMASIO, 1999; BATJÍN, 1999; SILVA, 2009; MORIN, 2008, 2007; RABELO; ALVES, 2004).

Um outro foco teórico são as pesquisas que pertencem à linha temática específica dos estudos culturais, que aborda o tema da cultura e das identidades, problematizando os temas

da tradição, patrimônio e localização cultural, apresentando cenários e problemáticas atuais do corpo e dos grupos sociais frente à globalização, às migrações, à interculturalidade, às políticas públicas, à reestruturação dos Estados e às economias contemporâneas. Alguns teóricos desta linha que a tese revisa são: Bauman (2001), Barenboim e Said (2003), Gramsci (2007), Baudrillard (1977), García Canclini (2012), Clifford (1988), Walsh (2005), Sansone (2007), Giroux (2005, 2003) e Hall (2006), entre outros.

Com relação ao tema do corpo no marco específico de Salvador, a pesquisa retomou como principais fontes teóricas os trabalhos de: Conrado (2006, 1996), Nadir Nóbrega Oliveira (2006, 2005, 1991), Barbara (2002), Santos (2002), Lino Gomes (2012, 2011, 2002), Martins (2008), Moreira (2011), Moreira e Silva (2008), Oliveira (2007) e do documentário *Rhythmic Uprising* (2010).

Por intermédio desses aportes, a pesquisa se apresenta como um esforço multidisciplinar de diálogo entre correntes diversas de pensamento que convergem e divergem sobre o tema, e que, somadas ao trabalho de campo e à pergunta específica de pesquisa, conseguem dar algumas respostas às questões formuladas.

Para o trabalho de tese, foi de vital importância o conceito de *práxis educativa*, em dois sentidos: o primeiro, na necessidade de observar os fenômenos educativos do corpo na realidade das salas de aula, na práxis cotidiana em que os discursos e ideologias da emancipação afro-brasileira acontecem, pois este enfoque sociológico permitiria um desenvolvimento de temas ainda não percebidos pelos atuais estudos, encarando novas temáticas e desafios científicos; o segundo, baseado em algumas ideias de Gramsci (2007), Giroux (2003) e Silva (2009), que permitem entender a pesquisa também como uma possibilidade política, no sentido de gerar conhecimento-ação que mobilize a cultura em direção a novos paradigmas educativos transformadores e mais abrangentes.

Gramsci e os intelectuais acima citados propõem uma concepção ativa ou ativista da educação, não como uma recepção passiva de informação ou como um refinamento solitário de sensibilidade individual, mas como um poder transformador de ideias, uma capacidade de produzir uma mudança social radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia como visão alternativa do mundo (GRAMSCI, 2007).

Nesse sentido, a tese, preocupada pelo impacto social das ideias que gerou ao longo da pesquisa, apresenta no capítulo número cinco uma proposta de dança-educação, que é uma viagem criativa inspirada nos princípios pedagógicos da matriz africana e especialmente elaborada para o trabalho corporal com o tema da feminilidade. Esta proposta retoma elementos de cunho africano e desenvolve também elementos que pertencem ao universo

andino, que é o meu lugar de pertença corporal e social enquanto pesquisadora e ser humano. Esta proposta tenta ser um esforço intercultural de trabalho pedagógico, pois duas tradições de pensamento sobre o corpo dialogam e encontram um número surpreendente de correspondências, dando a possibilidade de junção e soma cultural, que no universo educativo contemporâneo são tão necessárias para abrir as portas às novas gerações de estudantes e seres que vêm às escolas com novas perguntas, ancestralidades e caminhos percorridos, e que merecem espaços de diálogo com pontos de vista opostos ou divergentes.

Finalmente, o texto se encontra dividido em cinco partes, sendo que a primeira, de caráter teórico e chamada **“O corpo como objeto de pesquisa na contemporaneidade. Categorias e tendências”**, apresenta um desenvolvimento sobre as ideias de corpo, cultura e educação durante o século XX. Esta linha apresenta uma pequena arqueologia das ideias mencionadas, que tem como objetivo observar as tendências e a genealogia dos estudos sobre corpo e dança no contexto afro-brasileiro e observar como foram definidas dentro das pesquisas acadêmicas as categorias como cultura e emancipação, centrais no debate contemporâneo.

Esta primeira parte apresenta os teóricos e conceitos da teoria da complexidade e a mediação que são determinantes para a tese, e também os estudos específicos sobre corpo, dança e educação realizados no marco de Salvador. O capítulo tem um enfoque historicista centrado na epistemologia sobre o tema do corpo, pois, como falamos anteriormente, o trabalho tem esse interesse em desvendar a história das ideias do tema e seu impacto no universo afro educativo atual.

No capítulo seguinte: **“A matriz africana, a dança e o corpo, questões corporóficas”**, fazemos uma descrição enfocada nos conceitos de dança de matriz africana e no cenário da pesquisa que serviu como fonte na coleta de dados. Em sua parte inicial, esse capítulo mostra as diversas esferas que compõem a dança em seu caráter geral, e, na segunda parte, apresenta os cinco princípios sociais que compõem os fundamentos pedagógicos e metodológicos do ensino-aprendizagem desta tradição corporal, fazendo ênfase na descrição da força e criatividade que esta educação tem desenvolvido e em seu caráter autônomo e propositivo na quebra dos paradigmas educativos convencionais. Esse capítulo tem um caráter antropológico, uma vez que faz uma descrição detalhada dos princípios sociais da dança, e que são chamados de “corporóficos”, um jogo de palavras que junta as duas raízes, referindo-se à “sabedoria sobre o corpo e com ele”, própria das culturas de matriz africana.

Em seguida, no capítulo: **“Reflexões críticas sobre emancipação e educação corporal de matriz africana”**, a tese vai retomar os mesmos princípios estudados (pedagogia

do pé, da circularidade e do ser junto, da vibração, do prazer e da emancipação), problematizando e observando suas singularidades dentro dos processos das salas de aula. Esse capítulo retoma experiências, falas e pontos de vista tanto da pesquisadora quanto de atores envolvidos com a pesquisa, expondo os dilemas e desafios do universo ideológico e corporífico apresentado no capítulo anterior. O mesmo capítulo é o aporte da tese à reflexão crítica sobre o assunto da emancipação por meio da cultura corporal, sendo uma abordagem sociológica, no sentido de problematizar e observar as trajetórias da temática e suas possibilidades e situações dentro do universo cotidiano.

No capítulo final, intitulado: “**A pedagogia do ventre, uma proposta mestiça de educação do corpo**”, o trabalho apresenta uma descrição visual e textual do projeto criativo como resultado prático da tese. Esse capítulo retoma os princípios corporais de matriz africana e andina no trabalho de dança-educação com o corpo e especialmente com o ventre. O escrito relata como foi concebida e viabilizada essa ideia, seus conceitos, exercícios físicos, justificativa e jornadas de trabalho criativo.

A parte final apresenta algumas conclusões e projeções do trabalho com relação às novas pesquisas e temáticas que se abrem como novas possibilidades de estudo e trabalho na formação docente sobre o tema.

Antes de finalizar, gostaria de lembrar que esta pesquisa nasceu de minha inquietude existencial por procurar em diferentes países e comunidades formas novas de aprender e ensinar. Mesmo que os caminhos educativos étnicos e culturais enfrentem um número crescente de dificuldades e desafios, como esta tese relata, acredito que a criatividade pedagógica dos povos indígenas, negros, mestiços, ciganos, naturais, femininos, esquecidos ou invisibilizados possa contar com a força criadora da quebra de velhos paradigmas da educação convencional, sedimentada em ideias excludentes e fragmentárias, e mostrar formas carinhosas e humanizadas de orientar aos novos seres do mundo. Estas matrizes de pensamento contam histórias e movimentos que podem devolver a esperança na educação, uma educação mais humanizada e respeitosa com os processos da terra e do cosmos, como irmãos gêmeos da sabedoria do corpo.

2 O CORPO COMO OBJETO DE PESQUISA NA CONTEMPORANEIDADE: CATEGORIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Como reconhecer os grillhões que a tradição nos impôs? Pois, quando os reconhecemos, somos também capazes de rompê-los.

Franz Boas

Dentro do presente capítulo serão levantadas várias perguntas. A primeira trata das implicações sociais dos estudos sobre o corpo tanto nas produções teóricas e de pesquisas contemporâneas quanto nas formas como estas construções foram legitimadas no universo educativo na atualidade. Desta forma, os enfoques diversos da linha de pesquisa sobre o corpo mostram interesses políticos e fundamentos históricos determinados e pouco estudados. Nesse sentido, a linha histórica que traçaremos vai permitir localizar os estudos sobre o corpo que foram desenvolvidos para compreender as danças de matriz africana, observando as linhas genealógicas e os processos epistemológicos que levaram os pesquisadores a assumir suas opções teóricas. Com isso, será possível observar os desafios e tendências dessas escolhas, para, finalmente, localizar as categorias teóricas que foram usadas no presente estudo.

Para desenvolver o objetivo do capítulo, um viés epistemológico de ordem historicista vai permitir observar as questões mais relevantes do tema, como o interesse teórico de procurar no corpo pistas para uma possível emancipação social e educativa, e alguns fatos históricos que produziram essa tendência de pensamento que é repetitiva e geral aos estudos do corpo na contemporaneidade. Ao lado da categoria corpo, como avatar emancipador do mundo educativo pós-moderno, também é possível observar o grande esforço feito pela teoria contemporânea para legitimar a ideia de que a cultura, e a “culturalização do corpo” especialmente, é o *eslabón* necessário para atingir uma emancipação social que supere a influência das hegemonias sociais na educação. Desta forma, o capítulo vai permitir compreender como esse discurso foi criado no interior das pesquisas sociais e por que ele é relevante no tempo presente.

A teoria do conhecimento aqui apresentada está inspirada no pensamento de Antonio Gramsci, e será usada no percurso do trabalho como um método de compreensão da realidade, que relaciona o processo de criação e desenvolvimento das ideias e situações sociais do passado com o presente, mostrando o caráter contingente dessa “realidade”, quer dizer, seu caráter construído dentro de um marco histórico determinado (GRAMSCI, 2007). A história

das ideias é, em si mesma, um produto de processos, um percurso de invenções, geralmente feitas pelas hegemonias sociais ou acadêmicas.

Argumentando junto a Gramsci, o positivismo, contido na maior parte das ciências sociais e humanas de todo o século XX, reforça uma visão do mundo fatalista, uma atitude passiva que impede as classes subalternas de abraçarem a noção de que podiam ser agentes da transformação histórica (BUTTIGIEG, 2003). Entretanto, diferentemente do estruturalismo, que tinha organizado uma linha de pensamento determinista sobre a conduta humana, o historicismo Gramsciano argumenta uma ruptura com o inexorável, que pode ser operada a partir de uma negativa ao culto dos conceitos, em contraposição a uma realidade dinâmica que dialoga com as hegemonias e com as teorias, uma historicidade que percebe os produtos de pesquisa como objetos de estudo e os intelectuais como sujeitos históricos, que constroem o mundo a partir do seu universo interpretativo e contingente.

Em consequência, o presente percurso teórico não está à procura de um conceito de corpo, e sim de uma arqueologia das formas de como o tema do corpo tem sido construído pela conjuntura social mencionada e, especialmente, pelas linhas de pesquisa que nela têm sido desenvolvidas, especificamente, daquelas que desenvolvem pesquisas sobre o tema das danças de matriz africana.

A importância da conjuntura histórica escolhida – segunda metade do século XX até nossos dias – radica em que recolhe, articula e herda de forma crítica uma série de informações e práticas que marcaram de forma muito profunda o caminho de desenvolvimento da pesquisa sobre o tema do corpo na atualidade. Historicamente, a reflexão foi tratada de forma reiterativa e profunda ao longo da história das ideias no ocidente e na maior parte das sociedades. Uma infinidade de textos, dados e experiências poderiam ser relatadas com relação ao estudo do corpo como fator cultural e como metáfora de construção social, porém, é durante o século XX que um impulso recorrente respaldado pelos fatos sociais e políticos da época, encaminha as pesquisas a uma “febre” pela compreensão do corpo que não tem precedentes. Com o objetivo de cuidar da complexidade e amplitude dessa conjuntura, este capítulo está dividido em três partes.

A primeira vai começar caracterizando a chamada “Crise da representação do discurso moderno”, o momento fundador, que abre a possibilidade crítica da ruptura (pelo menos discursiva) com os velhos paradigmas modernos sobre o corpo, propondo um espaço de perguntas sobre a sociedade moderna ocidental e a geração dos futuros posicionamentos. Nessa conjuntura, três paradigmas para pensar, pesquisar e vivenciar o corpo apareceram dentro das linhas teóricas das ciências sociais e da educação, sendo eles o paradigma da

subjetividade, o paradigma do *poder* e o paradigma da *cultura*. Este fragmento visitará o processo de organização teórica desses três paradigmas e suas influências na educação e nos esforços científicos de compreensão do tema.

Em seguida, o texto apresenta um quarto paradigma que acolhe *as teorias sobre mediação e complexidade corporal*, um campo de estudo que revisita os momentos fundadores do debate, suas categorias paradigmáticas e suas limitações, entregando assim um panorama que tenta observar o fenômeno corporal no interior das novas dinâmicas sociais que as mais recentes décadas originaram. Dentro deste esquema teórico é desenvolvida a presente tese, portanto, este fragmento do capítulo apresenta uma revisão de autores e obras representativas e dos conceitos e temas mais comuns.

Finalmente, o capítulo apresenta uma perspectiva geral sobre os trabalhos de pesquisa produzidos na cidade de Salvador, Bahia, sobre a inter-relação dos temas corpo, dança e educação de matrizes afro. O subcapítulo organiza uma síntese genealógica que agrupa os textos, dissertações, teses e livros em temáticas conjuntas, e visa dar conta de linhas de pensamento e epistemologias locais no estudo das categorias mencionadas, e sua relação com a teoria global.

2.1 A “CRISE DA REPRESENTAÇÃO DA MODERNIDADE”: SUBJETIVIDADE, PODER E CULTURA NOS ESTUDOS DO CORPO

É sempre na “letra morta” que o “espírito vivo” deve sobreviver [...].

Se tudo se tornou duvidoso, então pelo menos a dúvida é certa e real.
Hanna Arendt

Para compreender o desenvolvimento histórico dos estudos do corpo, devemos inicialmente desvendar a categoria “modernidade” e os princípios fundamentais que a compõem, mergulhando na chamada “*crise da representação do mundo moderno*” acontecida entre as décadas dos anos 50 e 90, especialmente nas sociedades ocidentais e, mais tarde, nas chamadas periferias do terceiro mundo. Essa conjuntura histórica pode ser considerada como a declarada consolidação de um amplo movimento de pensamento e ação crítica sobre os princípios políticos e sociais da modernidade. Essa crise gera uma suspeita da forma como o mundo, o ser humano, a natureza e as relações sociais e corporais foram concebidas durante mais de cinco séculos, e os impactos dessas concepções no mundo ocidental e nas múltiplas colônias deste ao redor do mundo. Essa crise dos paradigmas surgiu

num diálogo entre as artes, a ciência, as humanidades e um amplo espectro de relações e movimentações sociais. Não sendo somente uma crise dentro dos discursos intelectuais e artísticos, mas também uma crise social, que vai procurar mudar as metáforas de apropriação do mundo e, portanto, vai consolidar as bases para construir um projeto de mudança da própria realidade moderna e suas bases fundamentais. Este projeto de mudança tem uma marca característica que vai definir a maior parte de eixos políticos e culturais de sua dominação, essa marca constituiu um imaginário sobre o que era considerado como “natureza” em oposição com “racionalidade”:

[Na modernidade] A natureza em seu conjunto dever ser domesticada, submetida, conhecida, transformada. O objetivo da racionalidade é para os europeus, como diz Hegel, desengajar-se da natureza. Isto implica transformá-la em indústrias, em bens, em cidades planejadas, em leis, em modelos controláveis e previsíveis. A razão deve produzir modelos de conhecimento em forma ascendente e lineal. O conhecimento é considerado como um edifício onde sempre pode ser aumentado um novo andar. A linearidade e a acumulação são características tanto da razão quanto da economia política [...] a razão e a economia política se contrapõem ao corpo natural para civilizá-lo através de suas disciplinas (PINZÓN CASTAÑO, 1999, p. 207, tradução nossa).

Dentro do marco de crítica a este conceito, a crise e o pensamento intelectual e social envolvido nela conseguiu desenvolver-se dentro de três momentos característicos. O primeiro foi a descoberta do convívio de uma grande parte do conjunto social da época com uma forte sensação de *desconforto existencial*. Os pensadores e pessoas que tiveram que viver nas décadas entre os anos 50 e 70 do século XX conviveram com uma profunda sensação social de cansaço, um convívio com sentimentos que geravam neles a vontade de pular de um vazio existencial produzido por fatos sociais recentes como Auschwitz, as ditaduras na América Latina, o conhecimento sobre os aberrantes processos de exclusão nas colônias europeias no sul do mundo, a crise do capitalismo, a consolidação das bases da globalização, e “[...] o excesso de racionalidade instrumental que criou um sistema social globalmente irracional” (BARBOSA, 2008, p. 50).

Nesse contexto, os intelectuais europeus que fornecem as bases para os estudos do corpo pertencentes às escolas existencialista, hermenêutica, fenomenológica e à escola de Frankfurt, localizadas especificamente na França e na Alemanha, se encarregaram de construir as bases teóricas das pesquisas posteriores sobre o tema e de agenciar as denúncias filosóficas e políticas do desconforto existencial. Aterrorizados pela barbárie dos campos de concentração e sendo descendentes de judeus, militantes dos partidos comunistas, ou aliados do feminismo nascente, e, sobretudo, vivenciando corporalidades consideradas socialmente

pela Europa da primeira metade do século XX como disfuncionais, pervertidas ou doentias, quer dizer, “naturais”, sentiram na própria carne o peso histórico da modernidade.

O corpo aparece na cena histórica das ideias quando aparece na cena histórica da vida subjetiva dos próprios intelectuais ou artistas. A dor pelo próprio eu martirizado em benefício das políticas modernas propicia uma clara agência teórica e estética. E a necessidade de um estado de libertação propicia encaminhar os esforços teóricos pós-Auschwitz à procura da ideia de emancipação corporal e à invenção da ideia do corpo não desligado da ideia do ser:

Em contraste com as guerras mundiais, os totalitarismos, os genocídios, as pestes, as fomes, os preconceitos raciais e sexuais, o lema “Igualdade, Fraternidade e Liberdade” se desmoronava e encontrou seu enterro nos campos de concentração nazista. A Europa tinha conseguido a atualização de uma imagem do corpo transformado em uma máquina de morte, sem limites para infringir o horror e a crueldade, baseada na conceição da superioridade racial. Corpo-militar, corpo-belo, corpo-sapiente, corpo-civilizado que cumpriria o labor de limpar a fealdade, a ignorância, o selvagem, o imoral para polir os anéis da modernidade. O corpo ário se erige como o espelho onde todo o mundo deveria mirar-se (PINZÓN CASTAÑO, 1999, p. 204-205, tradução nossa).

Todos esses esforços teóricos queriam demonstrar as promessas não cumpridas do paradigma moderno, denunciavam que seus postulados políticos e sociais tinham resultado numa sociedade construída dentro de um contexto intolerável de exclusão e segmentação social e corporal. O projeto moderno de sociedade que inseriu o ser humano e seu corpo dentro de um limbo existencial produz um desconforto político e epistêmico capaz de gerar o cenário de crise, propício para repensar o mundo e a própria dimensão da humanidade e para a emergência de novas perguntas, métodos, disciplinas, movimentos sociais, estéticas e metáforas.

Do desconforto existencial dos intelectuais e artistas da época surgiu a capacidade de propor *uma denúncia*, segundo movimento da crise da representação. Essa denúncia foi agilizada por intermédio de um profundo desvendamento crítico das microbases da modernidade, simultaneamente acontecido entre os níveis filosóficos e estéticos e as mobilizações sociais e políticas, típicas da época⁷. Esse exercício arqueológico deu ênfase às estratégias que constituíram historicamente os postulados mais importantes da modernidade e ao ocultamento paralelo, neste processo, de uma multiplicidade de experiências culturais

⁷ Boaventura de Souza Santos (1989) identifica na contenção do movimento estudantil de maio de 1968 o momento simbólico do início do processo de esgotamento das promessas modernas de emancipação. Porém, sendo que a análise de Boaventura é, em termos políticos, relevante, provavelmente os movimentos intelectuais franceses e alemães deram passos metodológicos nesse processo algumas décadas antes dos anos 60, fundando as linhas filosóficas que sustentaram nos anos seguintes os novos postulados da pesquisa sobre o ser humano, a cultura, e, portanto, sobre o corpo na educação. No caso das artes, os primeiros passos que fundam os conceitos contemporâneos sobre corpo foram dados nas primeiras décadas do século XX, com as vanguardas pictóricas.

caracterizadas até o momento como “não legítimas”. O corpo, nesse caso, aparece então como um produto das disposições da reprodução e da legitimação da cultura educativa dominante (BORDIEU, 1992 *apud* TELLEZ IREGUI, 2002).

Encontrar o espaço onde morava carnalmente a modernidade era importante dentro do debate, corporificar o sistema positivista, vê-lo refletido na própria vida dos sujeitos parecia fazê-lo mais tangível e propício para ser estudado, e foi nesse sentido que os estudos da época encaminham a análise. Dessa forma, as categorias cotidianas como escola, família, ser humano, gênero, ciência, poder, verdade, progresso, evolução, hierarquia, etc. foram examinadas com lupa corpo adentro, foram conceitualmente “convertidas em anatomia”.

O resultado desse desvendamento conclui que o paradigma ético e político da modernidade (e suas influências na escola e no corpo) não é mais do que um construto histórico e discursivo legitimado no ocidente e suas colônias, através de um extenso processo de hierarquização social do poder e da ideia de *verdade*, cujas estratégias foram fundamentadas na violência moral, científica, corporal, econômica e escolar, ao longo de pelo menos quatro séculos. Assim, a escola, como símbolo fundador da modernidade, é um sistema ou uma instância de reprodução das relações sociais de dominação e, portanto, das formas de consciência e representação ideológica e corporal que dão legitimidade a essas relações (TELLEZ IREGUI, 2002).

Michel Foucault, ícone na genealogia dos estudos contemporâneos sobre o corpo e um respeitado arquétipo filosófico dessa etapa de pensamento, fez com que suas pesquisas entrassem para a história pelo fato de ter analisado no âmago dos corpos educados o sistema de poder e verdade modernos. Com relação às formas de construção de sua pesquisa sobre a modernidade, o autor afirma que a intenção crítica da sua obra é:

Arqueológica [...] no sentido [...] de tratar os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos. E esta crítica será genealógica no sentido de que [...] deduziria da contingência que nos faz ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos (FOUCAULT, 2000, p. 348 *apud* VEIGA NETO, 2007, p. 24).

Mas, o que é filosofar hoje em dia senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? (FOUCAULT, 1994, p. 13 *apud* VEIGA NETO, 2007, p. 25).

A denúncia formulada pela crise desvendou as instâncias e os paradigmas em que o corpo fora construído. Objeto de exclusão pelos processos de colonização, objeto de pesquisa pelas correntes positivistas, objeto de submissão e modelamento pela família e escola, objeto de ocultamento pela cultura patriarcal e objeto de julgamento pelas correntes religiosas

oficialistas. O panorama de instrumentalização do corpo foi estudado nas interseções entre as diversas instituições típicas da modernidade e nas trilhas cotidianas da conformação dos sujeitos.

Em consequência, um par de eixos sobre o tratamento moderno do corpo surge nessa etapa. O primeiro centra sua denúncia no corpo como elemento esquecido ou submetido pela escola e pela modernidade científica, que excluíram a possibilidade de existência de um ser humano que constrói suas relações escolares e sociais também por meio da sua corporeidade, ou que se submetem à corporeidade dentro das ideias cartesianas do domínio da razão e do evolucionismo do século XIX.

A denúncia trouxe de volta a discussão sobre dimensões como a libido, o desejo, o selvagem, a emoção, o sentimento, a subjetividade, a eroticidade e o inconsciente. E tenta mostrar que a modernidade manipulou essas categorias ao tempo em que efetivou com sucesso um projeto de modelagem do corpo, visando encaixá-lo dentro de um modelo corporal único (branco, homem, produtivo, católico, heterossexual, sadio, belo, ocidental, civilizado), hierarquicamente formulado e subjetivado graças aos mecanismos pedagógicos da escola e das instituições sociais tradicionais (SILVA, 2009).

Nesse eixo de análise, podemos encontrar todos os estudos da corporeidade inspirados em certas linhas da psicologia e da psicanálise do começo do século XX, no *Body Art*, nas tendências das vanguardas pictóricas (impressionismo, surrealismo, dança contemporânea, performance, etc.), em algumas produções intelectuais ligadas ao existencialismo e em algumas da fenomenologia. Em síntese, o ponto fundamental destes olhares é que colocam o corpo como mecanismo crítico e oposto do conceito de *razão e escola* centradas na *mente*, e da ciência centrada no conhecimento *positivista*, baseando suas análises no construtivismo (o corpo é um discurso construído pela cultura dominante) e no essencialismo (o corpo agora hipervalorizado é o caminho de retorno à subjetividade perdida) (HEROLD JÚNIOR, 2009, p. 226).

A professora Zandra Pedraza Gómez (2007) complementa essas características dentro do cenário educativo latino-americano, quando argumenta:

As epistemologias racionalistas e objetivistas debruçam o caminho para a sensibilidade, a perspectiva interna e própria da pessoa, entre a formar parte das experiências que devem ocupar a vida humana. Assim, vão ser desprestigiados os interesses na eficiência, no rendimento e no racionalismo [...] A estética se propôs como um caminho de aprendizado ético no que a sensualidade confronta a ordem da razão. O motivo transcendental desta transformação antropológica é que o indivíduo só adquire sentido se pode se expressar, por meio da entidade de mais recente aparição: a subjetividade. [...] Tarefas como desenvolver a percepção e dar aos

sentidos a possibilidade de participar na construção do conhecimento são alguns dos labores que se incluem nos ideais pedagógicos e existenciais (PEDRAZA GÓMEZ, 2007, p. 28-29, tradução nossa).

A linha de estudos que trabalha o tema da subjetividade tem uma influência bastante marcada nas correntes filosóficas do existencialismo que colocou o corpo como expressão da existência singular dos sujeitos e como vitalidade instintiva e sensorial (GERVILLA, 2000). Esses enfoques constroem a ideia que fundaria durante toda a contemporaneidade do século XX os olhares subjetivistas baseados na noção de corpo, que é considerado como caráter primário da singularidade, e o indivíduo como um ser que não pode ser reduzido a uma parte da totalidade. O sujeito passa a ser o agente produtor da realidade por intermédio da experiência encarnada ou corporificada. Edmund Husserl, Jean Paul Sartre, Emanuel Levinás e Maurice Merleau Ponty seriam alguns dos teóricos fundadores das ideias sobre o corpo como existência e como evidência de que o “ser” e o “aparecer” são as dimensões inseparáveis da constituição ontológica da subjetividade, e, portanto, da corporalidade. (GERVILLA, 2000).

“Eu sou meu corpo” será a premissa desses estudos, e as formas de aproximação ao seu universo de sentido seriam feitas por intermédio da vivência e da experimentação própria do sujeito em sua relação particular sobre si mesmo e sobre o mundo. É interessante como nesses olhares corpo e sujeito são fundidos, aparecendo como a mesma categoria epistemológica.

No campo educativo, então, seria proposta uma lógica de pensamento subjetivista, baseada na noção existencial de corpo que sugere uma supervalorização da subjetividade como direito irredutível do ser, e a existência do sujeito como uma projeção incessante de mudança interna e eterna. O sujeito-estudante será o responsável pela criação da própria essência e dos valores que concordam com seu projeto existencial e corporal particular. Com esse enfoque, portanto, é supervalorizada também a relatividade de experiências corporais na sala de aula, pois os corpos são diversos e até infinitos em suas formas, e, como evidente conclusão do enfoque existencial, o corpo permitiria ao sujeito “chegar a ser o que é”.

Nesse ponto, a corrente existencialista e subjetivista colocará de forma determinante o tema da liberdade e da emancipação como valores resolvidos através da corporalidade, e esses valores serão os tópicos centrais da educação, não como motores, e sim como conquistas. Como já foi mencionado, essa ênfase será vital nos estudos do corpo que percorrerão a história das ideias de todo o século XX e começo do século XXI.

Em conclusão, a educação do corpo que a corrente subjetivista objetiva tem como princípios: a individualidade corporal frente à massificação impessoal do sistema educativo convencional; a conquista de si mesmo por intermédio do corpo como instrumento para chegar a ser aquilo que o indivíduo é; a originalidade e responsabilidade pela eleição espontânea e a aceitação não imposta de valores. Outras características são: a dignidade humana e corporal perante a objetivização e a ditadura; a liberdade de crenças e práticas corporais; uma postura crítica e não conformista perante os problemas da vida, e uma relação pessoal e singular entre o professor e o estudante. O corpo aparece finalmente como um agente humano e humanizador da educação (GERVILLA, 2000). Era de se esperar que, durante e mesmo após a segunda guerra mundial, o poder intelectual do ocidente criasse esse modelo educativo e científico, que é uma clara oposição ao paradigma da modernidade e às bases sociais e mentais da Europa tradicional.

A perspectiva subjetivista tinha sido criada, e, mais uma vez, outra ideia da Europa viajaria para a América Latina, e, mesmo sendo uma ideia emancipadora, a Europa se engajaria em nosso discurso e corporeidade novamente, desenvolvendo um conceito que atravessaria as pesquisas sobre o corpo, que, após sua invenção, seriam desenvolvidas neste canto do mundo. Na frase seguinte, Baudrillard descreve claramente o forte impulso de colocar o corpo como bandeira de uma nova batalha emancipadora da Europa contemporânea: “Lugar do desejo e do inconsciente, o corpo santuário da energia psíquica e da pulsão, o corpo pulsional assombrado pelos processos primários, o corpo mesmo tornado um processo primário, e deste modo anticorpo, último referencial revolucionário.” (BAUDRILLARD, 1977, p. 38).

Continuando com o debate histórico, um segundo eixo dos estudos do corpo no contexto da denúncia que faz a crise da representação tem sido dado na relação entre corporeidade, poder e identidade. Esse eixo de análise tem sido um dos mais frutíferos e iluminadores campos de estudo, e sua genealogia conceptual foi feita desde a teoria interdisciplinar dos estudos culturais, os estudos étnico-raciais contemporâneos, as teorias coloniais e interculturais, a chamada “teoria queer”, que problematiza o campo dos estudos do corpo com relação ao gênero e à sexualidade. No campo da educação, foi assumido pelos estudos da Educação Física, especialmente os que pertencem às linhas marxistas, que desenvolveram as ideias sobre cultura corporal e crítica aos fundamentos tradicionais do tratamento do corpo nas áreas esportivas.

Fundado também no seio do estruturalismo, de algumas novas leituras do marxismo e da teoria da representação, esse eixo de pensamento e de movimentação social tem implícita

uma clara militância política dos intelectuais e movimentos sociais envolvidos em seus processos analíticos e de agência, e formula em síntese a seguinte ideia:

O corpo foi se convertendo em um recurso primordial para construir e expor a identidade [...] pois o vínculo entre corpo e identidade compromete no caso da América Latina interesses de ordem política nacional expressados em esforços culturais feitos para modelar a condição humana em torno de ferramentas conjuntas entre saber e poder (PEDRAZA GÓMEZ, 2009, p. 159-160, tradução nossa).

Mesmo que, novamente, as correntes de pensamento europeias liderem a construção de conceitos sobre o tema, a geopolítica do conhecimento, desta vez, abre caminho para que os países periféricos do chamado terceiro mundo sejam ouvidos, e, assim, uma onda de intelectuais africanos, indianos, latino-americanos e asiáticos começam a aparecer com fortes aportes sobre o tema específico da cultura. Dentro desse enfoque, é possível observar que na linha dos estudos do corpo, dentro dos mecanismos de poder-saber, ele tem sido considerado na dialética como reprodutor e, ao mesmo tempo, contraditor das hegemonias culturais, e sua observação e interpretação como fenômeno social está atravessada fortemente pelo discurso político e cultural que exalta as características sociais das culturas não legitimadas pela modernidade.

O ponto fundamental desse olhar visa significar o corpo como mecanismo crítico do conceito de poder e do conceito de identidade, e como instrumento da luta que problematiza as relações sociocorporais que foram naturalizadas como “juridicamente legais”, “únicas”, “hegemônicas” e “biologicamente” (inexoravelmente) constituídas, e que foram fundadas dentro do discurso evolucionista da modernidade no ocidente e herdadas nas inúmeras colônias da Europa ao redor do mundo e nas escolas.

Agora falemos das primeiras agências desta mudança de pensamento.

Por meio da compreensão do desenvolvimento do corpo como instrumento que vai legitimar e subjetivar o projeto cultural moderno, o princípio crítico da crise da representação e seu esforço filosófico e político propiciaram, então, a *enunciação das primeiras rupturas e transgressões* que o cânon hegemônico começaria a sofrer, sendo essa enunciação o terceiro movimento característico na crise. Se a construção da realidade do moderno é um discurso gerado no seio das hegemonias culturais, então poderia ser colocada a possibilidade não só legítima, mas também real de mudança social, uma mudança inclusiva onde as lógicas culturais e corporais rejeitadas fossem validadas. O novo começo, do ponto de vista político, seria pensado como uma política pós-moderna, na qual as minirrationalidades da vida deixam

de ser entendidas apenas como partes do todo e passam a ser totalidades presentes em múltiplas partes (SANTOS, 1995 *apud* BARBOSA, 2008).

A educação como uma fonte política de empoderamento dos sujeitos será o objetivo fundamental destes olhares dentro do contexto da sala de aula. O estudante “empoderado”, politicamente acordado, corporalmente reagente poderia assumir uma postura crítica e revolucionária com relação ao sistema escolar dominante. A escola mudada por meio da identidade cultural aceitaria a construção de conhecimento e de pedagogias elaboradas no marco de saberes locais e de sabedorias ancestrais. Em teoria, a cultura como poder político, e não só como repetição de práticas sociais herdadas, teria a possibilidade de disputa pela significação das ordens sociais e encontraria na escola o território predileto de uma nova organização e agência revolucionária.

Porém, mesmo que o período de crise do paradigma moderno tenha um princípio telúrico de acomodação das ordens, acreditamos que os seus aportes se limitem à elaboração de uma base filosófica de denúncia e à preparação de novas rupturas por intermédio da elaboração de perguntas que na modernidade não foram formuladas e da apresentação, na cena social e educativa, de novas presenças e forças sociais que até aquele momento tinham sido esquecidas.

Somente depois dos anos 90, na América Latina, África e Índia, por exemplo, esses “novos começos” obtêm luz na expressão de múltiplos e variados processos de incursão e consolidação de grupos sociais minoritários ou periféricos dentro de reformas constitucionais e movimentações políticas significativas. Esses processos consolidaram os movimentos de reinvenção cultural, de propostas pedagógicas alternativas e regionais, de preocupações pelo tema da diferença cultural, da exclusão social, das relações de poder e das possibilidades descolonizadoras das chamadas “periferias do mundo”. Chegam, com essa onda de novas perguntas, as preocupações pelo tema da identidade em cenários de disputa cultural, a reinvenção de acervos históricos e práticas sociais perdidas, esquecidas ou diferenciadas:

Simultaneamente em relação com outros contextos, especialmente em espaços regionais associados aos processos de mobilização política de comunidades culturalmente diferentes, “a cultura” tem sido objeto de fortes debates e argumentações. A cultura foi entendida como agente da diferença entre setores hegemônicos e setores subordinados e, portanto, campo de batalha no qual aconteceram grande parte das lutas pela construção de projetos alternativos à sociedade dominante. Neste contexto de desenvolvimento de lutas sociais e pelo conhecimento temos como resultado uma série de novas formas de entender e assumir a cultura, a interculturalidade e, portanto, a educação (ALBÁN, 2004, p. 2).

Todo esse momento de crise se organizou também no meio do amanhecer da consolidação e expansão do processo econômico da globalização e das estratégias de inter-relação dos cenários sociais, através de lógicas da hipercomunicação, reconfiguração administrativa e política dos Estados-nação, altos níveis de migração de povoações rurais e pobres nos centros urbanos do mundo, projetos bélicos com intenções econômicas, e a implementação de éticas consumistas e de cânones estéticos e educativos associados aos requerimentos da produtividade, etc. (HALL, 2006).

Finalmente, analisando além das limitações pelas fragmentações, misturas e simultaneidades da crise, a importância destas três primeiras etapas é de que, enfim, poderão contribuir na teorização das possibilidades de um suposto projeto de “emancipação” social, prometido tanto nos níveis sociopolíticos e epistêmicos quanto nos níveis corporais e educativos. Porém, esse legado estará limitado especificamente a produtos acadêmicos sobre uma arqueologia crítica das relações sociais do mundo contemporâneo, e será de uma implantação lenta, e às vezes pouco efetiva, que será mobilizada na práxis do cotidiano escolar e social.

2.2 PESQUISAS SOBRE CORPO, EDUCAÇÃO E DANÇA DE MATRIZ AFRO NO CONTEXTO DE SALVADOR

É dentro do contexto histórico mencionado anteriormente que aparece uma conjuntura artística, intelectual e política, pertencente ao movimento negro em Salvador nos anos 70 e 80. Esse movimento mobiliza obras e autores representativos que começam a falar de corpo, dança e educação de matriz afro. O desenvolvimento do subcapítulo tem como objetivo organizar um mapa genealógico geral sobre o tema, observando que, embora tenha ainda grandes espaços e questões a serem estudadas, esta temática de estudo apresenta um crescente interesse e desenvolvimento com ênfase nas décadas acima estudadas, que é incrementado após a formulação da Lei 10639/2003 sobre o ensino obrigatório de história da África nas escolas brasileiras, durante o ano de 2003.

Esse fato é significativo, pois, como tem sido abordado por inúmeros pesquisadores, obras e trabalhos acadêmicos e políticos, o saber histórico, a memória cultural e as trilhas sociais da diáspora Africana, que compõem a comunidade afro-brasileira de Salvador, são majoritariamente constituídos através de múltiplas expressões corporais, e a dança figura como um componente essencial da memória, da identidade e do patrimônio coletivo e

educativo da cidade. Por esse motivo, falar de história da África e da cultura afro-brasileira na escola é falar de dança e de corpo.

A tese considera os aportes mais representativos da linha de pesquisa mencionada, aqui registrados por terem contribuído de forma transcendental para um processo científico e cultural de aproximação ao tema, e porque são referências significativas para novas pesquisas, pois fazem parte da história e epistemologia do tema e conformam um campo historiográfico característico. Porém, é importante clarificar que nem todas as obras existentes aparecerão aqui resenhadas, pois as pesquisas de ordem bibliográfica obedecem a limitações de tempo, recursos e interesses dos pesquisadores.

Ao final do texto também são citadas algumas temáticas ausentes do debate e que conformam uma oportunidade específica para novas produções. O leitor poderá observar ao longo do trabalho a apresentação de livros, teses e dissertações com o nome do autor e o ano de publicação, localizados dentro do texto dependendo das temáticas que apresentam e, nas referências, poderá achar a bibliografia completa de cada obra.

Vários eixos genealógicos constituem as características fundamentais dos estudos sobre corpo, dança e educação afro em Salvador. Inicialmente, estão, em sua grande maioria, ligados às teorias sobre poder, cultura e identidade, organizados nos debates intelectuais e nas movimentações sociais, posteriores aos anos 70 e 80 da crise de representação do paradigma da modernidade acima relatado; esses debates fundamentaram as denúncias sobre os processos coloniais da sociedade ocidental sobre outras culturas. Para o caso de Salvador é importante lembrar o processo de movimentação social que foi gerado por acadêmicos, artistas e militantes do movimento negro que, inspirados pelas trajetórias do movimento negro norte-americano e pelas revoltas de libertação em vários países africanos, construíram paradigmas políticos e estéticos de rejeição ao racismo e à exclusão do negro das dinâmicas sociais brasileiras, questionando também o paradigma da democracia racial no Brasil (NÓBREGA OLIVEIRA, 2006). Esses paradigmas e suas militâncias iniciaram o caminho de ligação entre as temáticas relacionadas à cultura de matriz africana com os temas de educação e corpo.

Para o caso dos estudos étnico-raciais que têm relação direta com as categorias aqui estudadas, o tema do poder é associado à categoria de raça, e o tema da reivindicação associado à ressignificação da cultura corporal negra e afro-brasileira e à reclamação de sua inclusão nos processos educativos nacionais através da Lei nº 10639/2003. Os textos de Boëtsche e Savarese (1999), Souza Conrado (2006), Nóbrega Oliveira (2006) e Moreira e Silva (2008) são representativos desse enfoque.

Um segundo ponto de convergência dos estudos em questão é que a escritura de vários desses textos pertence aos intelectuais negros ou brancos militantes do movimento negro, ou aos cientistas sociais estrangeiros e locais simpatizantes da militância, fundada nos temas de luta política baseada na etnicidade e, que, em sua grande maioria, desenvolveram um caminho de produção teórica acentuado nas décadas posteriores aos anos 90. Essa coincidência temporária significa que a produção desses textos é recente e coincide com as etapas de consolidação legislativa da pluriculturalidade no Brasil (Constituição Federal 1988) e de agência dos projetos culturais de reivindicação racial em Salvador após a lei já mencionada. São representativos dessa característica os trabalhos de Conrado e Siqueira (1996), Conrado (2006), Eduardo Oliveira (2007) e Nadir Nóbrega Oliveira (1991).

Nesta ordem de ideias, o terceiro elemento convergente destes estudos seria o tema de como o corpo negro tem sido representado pelos discursos culturais hegemônicos e como tem sido estereotipado ou excluído dos currículos escolares. Podem ser encontradas referências a essa tendência em Conrado (2006), Lino Gomes (2002), Valentin-Humbert (2008) e Nadir Nóbrega Oliveira (2005).

Em seguida, as temáticas sobre corpo que aparecem como representativas dessa genealogia são o tema da discriminação pelo cabelo e a cor de pele, e as práticas corporais que se associam com as matrizes afro como dança, candomblé e capoeira angola, especialmente. Nesse ponto, os estudos dão ênfase às características físicas dos corpos negros ou às conexões destes com práticas místicas, artísticas e religiosas da diáspora Africana (BARBARA, 2002; SANTOS, 2000b; ARAÚJO, 1999; MARTINS, 2008; MIRANDA FILHO, 2008; LINO GOMES, 2011, 2002).

Com relação ao tema das danças de matriz afro, pode ser observado que os estudos mais representativos possuem três características importantes: a primeira é que têm sido produzidos após a década dos anos 90, que, reiteramos, é uma data representativa no incremento dos estudos sobre o tema afro; a segunda é que os autores são mulheres em sua maioria afrodescendentes, e, a terceira, que é reiterativa dentro destes estudos, é a preocupação pelo tema da educação, quer dizer, falar de dança é falar de educação.

Sobre este último ponto, é importante notar que nos estudos convencionais sobre corpo na contemporaneidade abundam os debates sobre poder, saber, subjetividade e identidade, porém, é dentro dos estudos que têm um recorte no tema afro que a questão da educação aparece mais explicitamente tratada e interligada com os temas corpo e dança. Além de ser tratada, esta temática é relacionada com políticas públicas e militâncias sociais que tentam resolver o tema da inclusão de novas perspectivas pedagógicas dentro dos códigos

educativos convencionais. Esse ponto é vital, pois são as produções teóricas e estético-religiosas da matriz afro que têm uma ampla experiência já obtida, o que, com certeza, ajudará de forma significativa no acréscimo dos novos projetos educativos descoloniais e dentro do engajamento complexo do tema do corpo na educação contemporânea, ainda não resolvido.

Voltando ao tema das mulheres como autoras da maior parte dos estudos, temos em destaque os trabalhos de Nadir Nóbrega Oliveira (2006, 2005, 1991), Conrado (2006, 1996) Martins (2008), Barbara (2002) e Santos (2002).

As pesquisas anteriores mostram de forma argumentada as características históricas, religiosas, estéticas, metodológicas e políticas das danças afro de Salvador, em diversas esferas. Os estudos de Nadir Nóbrega Oliveira (2006, 2005, 1991), por exemplo, possuem um viés histórico, contendo dados, nomes de pessoas, datas e eventos determinantes no percurso das danças afro dentro de cenários acadêmicos como a Escola de Danças da UFBA e vários coletivos folclóricos, artísticos e teatrais da cidade. Os estudos de Conrado (2006, 2004) têm um viés majoritariamente antropológico, voltado ao estudo da dança como produção cultural e sociológica, entregando dados valiosos sobre o tema do multiculturalismo, a importância da dança e da Capoeira Angola dentro da construção identitária do Brasil e de Salvador, e os diversos aspectos que podem ser colocados a partir dos seus recursos pedagógicos, dentro da escola e da sala de aula.

Os trabalhos de Barbara (2002) e Martins (2008) atingem aspectos relevantes sobre as danças religiosas associadas ao candomblé e ao culto dos Orixás e sobre os processos pedagógicos dentro dos terreiros, festas e cotidianos desta religião. Esses trabalhos fazem uma rigorosa pesquisa sobre movimento, fundamentos estéticos, religiosos e coreográficos das danças associadas às entidades femininas do panteão Iorubá. Estes dois últimos trabalhos apresentam uma perspectiva de gênero, e são amostras significativas do papel das mulheres na produção da dança afro em Salvador tanto no nível intelectual quanto no artístico, pedagógico e religioso.

Vale a pena ressaltar que o trabalho de Inaicyr Falcão dos Santos (2002) apresenta uma peculiaridade ao se constituir numa proposta pedagógica que relata um processo de criação em dança-educação, que interliga o tema da autoestima, a espiritualidade afro-brasileira e o ato criativo a partir dos elementos culturais dos estudantes. Este trabalho é pioneiro em arte e afroeducação, abrindo o caminho para novas propostas criativas de tratamento do corpo na sala de aula.

Antes de entrar no tema seguinte, é importante resenhar o estudo *Danças de matriz africana: antropologia do movimento*, de Jorge Sabino e Raul Lody (2011), é um estudo geral, porém pouco profundo, sobre as danças de origem africana no Brasil, retomando aspectos históricos, antropológicos e educativos sobre este fenômeno em diversas geografias, festas e cotidianidades do território brasileiro.

Como foi observado, a genealogia anterior tem várias propostas temáticas sobre a cultura negra, que, embora tenham aberto os primeiros debates sobre o tema de corpo e educação criando alguns eixos importantes para o estudo e fazendo as denúncias necessárias, também possuem vários desafios e campos em aberto para novos estudos, que, dentro do marco dos processos corporais contemporâneos e das necessidades pedagógicas da atualidade, merecem ser revistos.

O primeiro ponto é que a maior parte dos estudos acima resenhados apresentam uma ideia de corpo negro que está associada a um só segmento da imensa e variada população negra de Salvador, neste caso, a que tem desenvolvido com maior ênfase o processo chamado de “matriz afro”, ou de “africanização” da cultura negra. Como Sansone o explica:

O termo *comunidade negra* usado com bastante freqüência nos círculos políticos bahianos e nos meios de comunicação de massa não se refere à totalidade da população negra, nem define uma comunidade negra [...]. A expressão refere-se aos negros que praticam ostensivamente a cultura afro bahiana, em particular em sua forma “mais pura” (isto é mas africana) [...]. A comunidade negra representa, portanto, apenas uma pequena parcela da vida social e cultural negra de Salvador (SANSONE, 2007, p. 144).

Esse postulado não indica que esse segmento da comunidade afro não seja de vital importância no processo de compreensão dos temas sobre o corpo negro, o que significa é que convive com outros tipos de negritudes, e enfrenta os processos de globalização da cultura e a corporeidade onde os grupos étnicos se fragmentam em múltiplas formas de expressão, e, além disso, entram na lógica de mercantilização e relativização do local que é também um fenômeno típico da globalização (HALL, 2006; SANSONE, 2007).

Dentro das propostas educativas dos estudos sobre corpo afro em Salvador, prevalece esta matriz como privilegiada, e este aprofundamento pode mistificar algumas práticas e desconsiderar outras, portanto, é preciso um número maior de estudos sobre a variedade de corporeidades afro, que podem apresentar a cotidianidade da escola e a sociedade de Salvador em geral. Nesse sentido, são escassos os trabalhos sobre corporeidades e religiosidades negras evangélicas, corporeidades, dança e mercados do turismo, corpo negro na escola na perspectiva de raça e gênero, e danças negras urbanas contemporâneas.

Dentro dessa mesma linha, os estudos da matriz deram uma grande ênfase às formas da representação do negro no discurso hegemônico branco e desconsideraram os estudos sobre autorrepresentações ou autopercepções, geradas no interior das comunidades negras divergentes e dos indivíduos negros.

Também é notória, nestes textos, uma tendência de falar sobre um “corpo negro” como universal, que coletiviza a noção, esquecendo os fenômenos corporais subjetivos dos indivíduos negros, portanto, fazendo parecer que estes formam um todo homogêneo que compartilha uma única experiência existencial e de memória coletiva.

Porém, existem também alguns estudos que abordam temáticas do corpo negro na perspectiva comparativa e relatando fenômenos sociais de diversas formas de negritude, por exemplo, os textos de Rabelo e Mota (2006), Rabelo, Mota e Nunes (2002), Vasallo (2001), Santos (2000b), Sansone (2007) e Cottrell (2007). Estes não estão associados diretamente ao tema da dança, mas têm aportes valiosos no que se refere à temática de corpo.

Para finalizar, é notável a ênfase na questão corporal relacionada com o conceito do étnico, que é comum a todos os escritos, uma categoria que tanto tem múltiplas possibilidades quanto limitações. A etnização do corpo, quer dizer, as variadas práticas, discursos e pedagogias que o inserem dentro do discurso das culturas locais e contra-hegemônicas, é um fenômeno que cresceu de forma considerável durante os últimos 30 anos e que teve uma explosão considerável na última década (HALL, 2006).

2.3 A CATEGORIA CULTURA E A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO COMO EIXO DE ANÁLISE NOS ESTUDOS DO CORPO

O objetivo deste subcapítulo é observar por que o conceito de cultura foi assumido como fundamental na história das pesquisas gerais sobre o corpo, sendo estas gerais ou específicas sobre negritude e matriz afro. O texto tenta responder quais são as limitações que esta categoria tem, como paradigma, seu processo histórico ligado à consolidação da modernidade e os desafios que apresenta na hora de pensar a educação e o corpo contemporâneos.

Como o filósofo Immanuel Wallerstein adverte, existem várias confusões no uso do conceito, definido, a maior parte das vezes, ou como forma de distinção de um grupo, ou como um capital simbólico das elites (uma condição de refinamento nos costumes de um grupo hierarquicamente bem posicionado). Essa confusão gera o que Wallerstein chama de “campo de batalha ideológico” entre os usos hegemônicos do conceito e os usos dos grupos

antissistêmicos, aqueles que, no caso da educação, tentam levar as ideias de cultura corporal para dentro da escola, e que, segundo este filósofo, defendem uma ideia de cultura semelhante à defendida pelo sistema moderno e capitalista: “[...] a partir de muitos, um povo só” (WALLERSTEIN, 1999, p. 184), premissa capital nos sistemas nacionalistas.

Wallerstein sugere que o argumento dos grupos antissistêmicos de inclusão das culturas contra-hegemônicas dentro da escola significa, na prática, “a assimilação do débil ao modelo do forte”. Isso mostra que a inclusão dos modelos corporais culturais ao modelo tradicional da escola reduz e localiza esses modelos como alternativas dentro de um modelo que age e se autorreconhece como centralizado.

Esse debate é complementado pelos estudos sobre o tema da cultura do pensador latino-americano e pós-colonialista Aníbal Quijano, que fala do conflito hoje vigente sobre a pergunta: que tão subversivas são, no marco do capitalismo e da globalização, as ideias “subversivas” sobre o sistema mundo moderno? Quijano (1999) expõe: “A subversão nunca produz por si só outros padrões alternativos, ou pelo menos não, se não é continuada por um longo período de tempo. Quando não triunfa é provável que seja assimilada dentro do padrão dominante.” (QUIJANO, 1999, p. 106).

Sobre esse tema Antonio Gramsci (2007) também adverte a respeito da existência de concepções variadas que podem confundir os usos da categoria cultura:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar marginais (GRAMSCI, 2007, p. 41).

É importante sublinhar que o peso dos enfoques idealistas da cultura, que obscureceu os planos mais realistas das relações específicas sustentadas pelos indivíduos, deixam de lado as opções pelo dissenso cultural, o conflito com as tradições, a descrença, a burla (CLIFFORD, 1988). Estamos falando dos elementos de dissonância cultural que aparecem dentro da cotidianidade dos grupos sociais, e que não têm sido bem considerados pelos discursos acadêmicos e metodológicos das ciências sociais e da educação, pois estes têm se inclinado historicamente a pensar na cultura como um todo, como um conjunto de solidariedades que nivelariam a amálgama de comportamentos dos indivíduos. Essa tendência, como vamos analisar nas próximas linhas do texto, vai ser acentuada nas décadas recentes através do

revivalismo étnico que estamos vivenciando na atualidade (FIGUEROA, 2000; BARENBOIM; SAID, 2003).

Com a finalidade de evitar confusões e compreender como foi construído o conceito de cultura ao longo da história contemporânea é preciso revisar a análise do antropólogo José Antonio Figueroa (2000), para observar que existiu um contexto político de construção do conceito que permitiu emergir uma correlação entre esta noção e a noção de poder das hegemonias modernas. Dessa forma, a cultura pode ser enxergada como um produto conflituoso, conjuntural, que pode ser mercantilizado, ambíguo e paradoxal, operando, assim, no decorrer da cotidianidade social. Essa análise também vai nos permitir observar quais destes conceitos têm sido utilizados ao longo das propostas educativas sobre cultura corporal. Conforme o autor, existem quatro momentos importantes na construção histórica do conceito:

O primeiro, que coincide com a metade do século XIX, momento de início das hegemonias burguesas, fundamenta-se junto à criação das ideias sobre patrimônio cultural, a consolidação dos campos fragmentados do saber, a oposição positivista entre ciências duras e ciências interpretativas, a emergência do folclore como parte do nascente nacionalismo e a necessidade da produção científica como campo legitimador da hegemonia europeia. Esta etapa histórica marca uma aguda emergência do paradigma científico, que vai ser responsável pela legitimação do conceito de cultura nas décadas posteriores.

Nesse auge de nacionalismo e positivismo é criado o conceito de cultura para denotar as diferenças e heterogeneidades no mundo que estava sendo descoberto além dos limites da Europa, que, para o momento, mobilizava suas fronteiras através de viagens de descoberta e expedições. O conceito é criado com o fim de controlar e incorporar essas diferenças nos modelos mentais existentes e de dar uma explicação às formas de vida que não coincidiam com os padrões sociais conhecidos (FIGUEROA, 2000).

Nesse momento, e através de viajantes, museólogos, exilados, aventureiros e funcionários de instituições religiosas e laicas da Europa, começam a ser discutidos os temas de determinismo racial através das noções de raça, língua e etnia, consolidando o esquema de centro e periferia (Europa e o mundo), e a linha evolucionista de sociedades classificadas como selvagens, bárbaras ou civilizadas, dependendo do contexto de comparação ocidental. O conceito também fica apoiado na criação de ciências como a antropologia e a etnologia, que se ocupariam, dentro dos grandes centros acadêmicos do mundo – neste caso, a Inglaterra e a França –, de legitimar os saberes trazidos dos trópicos exotizados e das latitudes agrestes, agora redescobertas e explicadas por meio de óculos positivistas.

O início do século XX marcaria o segundo momento de construção do conceito, fundando como novidade um marcado relativismo cultural tanto dentro da modernidade quanto dentro da futura pós-modernidade. Começa a ser discutido o discurso sobre deslegitimação científica do determinismo racial, a observação sobre o fato de cada cultura gerar seus próprios mecanismos de funcionamento, expectativas de futuro e noções de bem-estar. Nessa conjuntura, as academias metropolitanas reconquistam o espaço debatendo sobre esse relativismo, e começam a lutar pela possibilidade de existência autônoma dessas diferenças fora do marco ocidentalista. É legitimado o conhecimento sobre “o nativo” como novidade científica que revisitaria a terminologia de “selvagem”, própria do vitoriano século XIX, e como possibilidade de conexão entre o Estado e as formas de vida localizadas que deveriam ser assimiladas (FIGUEROA, 2000).

Dessa forma, uma vez descobertas as enormes diferenças culturais entre a Europa e o mundo, a ciência possibilitaria o fato de a cultura ser entendida e explicada, e o Estado produziria as condições administrativas de assimilação dessas diferenças no padrão nacional, como forma de controle político e ampliação das fronteiras. Uma das formas de assimilação que o Estado ofereceu foi entregar a educação aos donos de fazendas e plantações, às ordens religiosas e aos capitães locais. Quer dizer, amparados no conceito de cultura como o conjunto de formas selvagens ou nativas a serem assimiladas dentro do sistema civilizatório branco e europeu, a educação na América Latina iniciaria um diálogo sobre etnia, raça e diferença cultural, a partir desse momento.

Após a segunda metade do século XX, acontece o terceiro momento histórico da construção do conceito de cultura. Figueroa retoma os temas sobre a transformação do capitalismo internacional e a produção industrial centradas na ideia de consumo, como cenários e contextos desse momento, eventos que geram transformações sociais de grande escala nas novas e nascentes nações globais. Esse ponto marca o fim do conceito como um todo superorgânico, autônomo e autocontido, fabricado no século XIX, e marca o início do encontro da cultura com o tema da economia.

Assim, é inserido um neonativismo dentro das estratégias da economia global, e como Hall (2006) o desenvolve, uma mercantilização do étnico enquanto capital das novas sociedades midiáticas. Ao mesmo tempo em que esse fenômeno acontece, surgem intelectuais nativos (como se mostra para o caso do tema do corpo e da dança em Salvador, Bahia, durante a parte seguinte deste capítulo), que vão ressignificar o relativismo cultural como fonte e bandeira de resistência, e, por outro lado, fundam-se reorganizações étnicas, essencialistas ou

neorreligiosas, gerando conflitos de tipo étnico bastante importantes ao redor do mundo, especialmente no Oriente Médio (FIGUEROA, 2000).

Finalmente, abre-se a possibilidade para a compreensão do conceito no momento atual. Este momento é agenciado por uma amálgama de atores sociais, tanto dos Estados e governos quanto dos intelectuais, dos movimentos sociais e étnicos e das ONGs. De acordo com Figueroa, a sociedade atual utiliza uma ideia de cultura dentro da construção do status do oprimido, marginalizado e excluído. Esses enfoques continuam assumindo a cultura como o capital simbólico de civilizações não ocidentais com um passado grandioso perdido pelas influências da modernidade, que pisoteou os seus direitos e confinou-as dentro de estados permanentes de guerra, porém, elas se autorrecriam, ressurgindo das cinzas por intermédio de estratégias etnicistas e dos discursos sobre a ancestralidade. O capital cultural dentro dessa conjuntura é criado por elites étnicas que surgem ao redor do mundo, e que, às vezes, parecem estar considerando esse capital com a rigidez própria dos poderes tradicionais.

Mesmo considerando que a categoria é um produto do desenvolvimento histórico de vários atores ao redor do mundo durante o século XX, é nesse ponto histórico que a cultura passa a ser reafirmada como uma das ferramentas políticas de procura da emancipação, e é durante os fatos sociais da segunda metade do século, já explicados anteriormente, que a educação vai centrar seus olhos no conceito como possibilidade pedagógica, quer dizer, a educação contemporânea vai assumir a bandeira da libertação através da culturalização da escola, através da armadilha de aceitar “a diferença” da periferia (“o nativo”, “o selvagem”, “o outro”) nos centros do saber. E, dentro desse ânimo libertatório, em parte imposto pelas novas leis constitucionais sobre reconhecimento obrigatório do pluralismo étnico, surge um caminho de assimilação dos modelos pedagógicos culturais por meio da linguagem eminentemente moderna da escola: assimilação “do débil ao mais forte”, como Wallerstein, Gramsci e Quijano já o comentaram. Nessa perspectiva é criado o conceito de cultura corporal que vai ser assimilado pela escola, por intermédio de alguns programas de educação física e dança, e usado como forma de juntar o tema do corpo ao de cultura.

Entretanto, quais são os resultados dessa assimilação? Como é possível que a escola, sendo uma das instituições sociais mais profundamente modernas, consiga com êxito conversar com modelos educativos que propõem lógicas opostas? Ou, então, esses modelos alternativos têm conteúdos realmente subversivos? De fato, pode-se falar de dois modelos de pensamento e corporalidade opostos? Ou realmente são versões etnicizadas do padrão escolar tradicionalista?

O que esta tese vai mostrar através da etnografia do quarto capítulo é precisamente o fenômeno de diálogo entre dois modelos pedagógicos (o moderno-tradicional e a matriz afro), as formas como, através da dança, o corpo é pensado e vivenciado nas fronteiras de modelos de pensamento, que às vezes podem ser um só, às vezes podem ser opostos, ou, às vezes, complementários. Porém, esse tema vai ser explorado com profundidade depois. Por enquanto, continuemos revisando a história das ideias de corpo.

2.4 PESQUISAS SOBRE CORPO DESDE OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E COMPLEXIDADE: ENCONTRANDO UM MARCO TEÓRICO NA PESQUISA

Finalmente e conforme a discussão anterior, observa-se outra linha de estudos que critica a genealogia sobre os estudos do corpo baseados nas categorias poder, subjetividade, identidade e cultura, argumentando que esses olhares permanecem em alguns dos seus mais essenciais pressupostos epistêmicos, sendo tão modernos quanto aquilo que criticam. Essas linhas argumentam que os postulados anteriores continuam separando e diferenciando as categorias que compõem o universo corporal para compreendê-lo, replicando, assim, uma das construções epistêmicas do pensamento moderno e liberal: *a dicotomia* como mecanismo de fragmentação dos fenômenos para a compreensão do mundo e para a construção dos processos de pesquisa.

A dicotomia como solução epistêmica e como princípio observador do corpo construiu uma metáfora determinada sobre ele e sobre os elementos que configuram seu agir no mundo. Esse princípio é central na pesquisa da ciência ocidental e na configuração que faz da realidade e seus significados. Algumas das grandes dicotomias herdadas dessa tradição são: bem-mal, céu-inferno, verdade-falsidade, homem-natureza, homem-mulher, homossexual-heterossexual, deus-homem, consciente-inconsciente, indivíduo-sociedade, teoria-método, corpo-mente, corpo-alma, selvagem-civilizado, ciência-mito, belo-feio, cotidianidade-sacralidade, trabalho-lazer, arte-cotidianidade, etc.

A crítica das linhas da complexidade começa com uma observação das bipolaridades: corpo-mente, razão-emoção, sujeito-objeto, indivíduo-coletividade, poder-resistência, cultura-biologia, eu-outro, etc. Depois dessa revisão crítica, os estudos das mediações também estudaram os resultados na percepção e compreensão sobre o corpo que as ditas metáforas têm feito na realidade:

O problema [destas análises] está em que ao interpretarem a articulação entre essas esferas [social, política e econômica] e as sensações corporais [...] em termos de uma relação entre duas ordens distintas da realidade, permanecem no interior de um paradigma que separa e opõe corpo e consciência, sensação e sentido. Não se avança muito no entendimento da experiência ao dizer-se que nela os sentidos - político, social e econômico - são expressados através de imagens corporais, como se seu conteúdo original, ao ser transferido para o campo das características e funções do corpo físico, apenas ganhasse aí uma tonalidade mais viva ou mesmo um maior poder de persuasão. [...] Tal interpretação enfrenta o problema de pôr em relação termos que foram inicialmente tomados em separado. Enquanto integrantes da experiência, o político, social e cultural não são sentidos abstratos, mas dimensões vividas, e portanto, já articuladas no corpo, assim como este não é simplesmente a sede de sensações brutas” (RABELO; ALVES, 2004, p. 191).

A epistemologia bipolar outorga ao corpo uma série de características pré-determinadas e essencializantes, por exemplo, o “corpo tem a ver com as emoções”, ou “corpo e mente são duas dimensões da vida”, ou “a sensibilidade é uma dimensão do corpo”, ou “o corpo é uma dimensão culturalmente constituída”, ou “o corpo é um objeto de repressão”, ou “o corpo é uma dimensão da subjetividade”, ou “o corpo é um mecanismo de resistência social”, etc.

No favoritismo pelo “resgate do corpo”, que atravessa muitos dos estudos da onda da crise da representação, enquadrados na premissa de Baudrillard (1977, p. 38): “[...] o corpo é o cavalo de batalha das emancipações pós-modernas”, as dicotomias mistificaram as características observadas predeterminadamente no corpo: emoção, sujeito, indivíduo, resistência, cultura, eu, em detrimento de outras dimensões observadas como opostas dele: mente, razão, objeto, coletivo, poder, biologia, outro. Assim, o corpo aparece como opositor de toda aquela teoria “não corporal”. Nesse sentido, o corpo acabou sendo preconcebido e pré-observado, assim como usado como uma ferramenta para pesquisar relações sociais distintas dele mesmo, ou como um instrumento onde a cultura e seus conceitos são legitimados e podem ser observados: “o corpo representa a cultura”, o “corpo representa o poder”, o “corpo representa a subjetividade”.

Contudo, a razão mais importante para fazer uma crítica aos enfoques dicotômicos é que estes não permitem observar os interstícios, entremeios, contradições, incertezas, mimeses, incongruências e fusões que o corpo pode gerar no meio das dicotomias, e fora delas. Assim, esses enfoques não permitem aprofundamentos nos fenômenos corporais que não concordam com as lógicas binárias, ou que não se enquadram dentro daquilo que predeterminadamente foi concebido como “corporal”. Fenômenos como a dança de matrizes africanas, que, como será mostrado, dificilmente pode enquadrar-se dentro de um conceito cerrado. É nesse ponto que a etnografia do projeto se conecta com o marco teórico sobre as

complexidades e as mediações, pois como os antropólogos Saba Mahmood e Michael Jackson explicam:

Este enquadramento não só continua com os termos binários [...] mas também é insuficiente na atenção às motivações, desejos e objetivos, que não são necessariamente captados por esses termos. [Assim no corpo podem surgir] pontos de disrupção, de articulação, pontos de oposição (MAHMOOD, 2006, p. 127).

Estas abordagens reduzem o comportamento corporal a simples suporte ou símbolo de ideias concebidas independentemente dele (JACKSON, 1989 *apud* RABELO; ALVES, 2004, p. 129).

Dessa forma, o enfoque da complexidade vai colocar que os eixos anteriores continuam produzindo discursos sobre o corpo como dinâmica diferenciada de outras dinâmicas da vida: sendo o corpo relacionado conceitualmente com a emoção e a carnalidade, foi diferenciado da mente e da razão; sendo conceituado como domínio do individual, foi diferenciado da coletividade; sendo considerado como morada da subjetividade, foi diferenciado da objetividade; sendo tratado como objeto cultural, foi diferenciado de seu substrato biológico, e, sendo considerado como produtor de emancipações, foi deslocado de sua produção de submetimento, deixado-o, finalmente, dentro do esquema tradicional dos pares conceituais.

Uma das características da teoria ocidental do corpo é a de observá-lo como propriedade do sujeito ou da cultura, não pertencente ao cosmos, nem à natureza, não observando uma relação de imbricação com o meio ambiente. Essa característica tipicamente renascentista e moderna marca a maior parte dos estudos sobre o tema do século XX, e descreve o antropocentrismo que essas teorias respiram, dificultando a compreensão das filosofias orientais ou africanas, em que o corpo tem uma relação de fusão vital com o meio ambiente, e que mais tarde abordaremos.

Considerando essa crítica, alguns novos estudos sobre o tema vão propor uma opção que compreende o corpo a partir dos conceitos de *mediação* e *complexidade*, e que tem, como característica principal, desessencializar o conceito de corpo de qualquer discurso que o encaixe numa explicação dicotômica sobre a realidade; tirar a discussão da solução epistêmica que procura observá-lo como categoria centralizada e emancipadora sobre outras categorias da realidade, e, além disso, fazer uma crítica das abordagens que usam o corpo como objeto de pesquisa de outras categorias epistêmicas como poder, subjetividade ou cultura.

Nesse eixo, o corpo deixa de ser uma dimensão fechadamente conceituada e tenta ser compreendido como um processo em constante movimento e historização na vida cotidiana,

uma relação dentro de um sistema complexo de outras relações e mediações vitais da existência, onde também estão presentes as incoerências e as contradições no desenvolvimento das relações sociais, sem tentar, em todos os casos, explicar ou desfazer os paradoxos para ter clareza ou certeza sobre os acontecimentos. Esse eixo temático também tenta articular fenômenos sociais recentes que atingem as corporeidades atuais e que não foram considerados pelos estudos que se organizaram dentro do panorama temático da metade do século XX.

No tratamento do corpo no panorama das mediações, achamos uma série de trabalhos, sobretudo, de depois da década de 90, pensando novas metáforas para a explicação da realidade corporal e também novas formas pedagógicas de agência dessa realidade. É importante aclarar que esse eixo não esquece e não deixa de lado os dois primeiros, sobre a crítica da razão e a crítica ao poder, pelo contrário, os retoma e nutre sua proposta com eles, tentando, porém, ir além das dicotomias que em que fixaram seus olhares.

A genealogia dessa linha teórica tem uma gama ampla de pensadores, enfoques e momentos dentro de uma declarada opção conceitual de “indisciplinaridade”, sendo esse acento uma das características mais relevantes de sua genealogia. Singularmente, a dança (especificamente as linhas mais contemporâneas e neoétnicas) tem sido um dos movimentos artísticos e sociais mais claramente comprometidos com essa visão do corpo, e que tem feito muitos aportes dentro dela. Também colaboraram no enfoque a teoria da complexidade e a teoria do caos, a neurociência contemporânea, a cinesiologia, os estudos da etologia e anatomia emocional, a filosofia das linhas fenomenológicas, a emergência das tradições corporais orientais e africanas, e a etnografia experimental.

Os mais clássicos pensadores da linha são Friedrich Nietzsche e Antonin Artaud, que falaram das fissuras, das fendas, dos entremeios e das *hendiduras* para denotar a experiência do corpo fora da compreensão dele como um todo monolítico (GREINER, 2005). Nessa linha encontramos, também, os aportes de Martin Heidegger nas suas teorias sobre o ser como movimento da existência ou “*Dasein*” (RABELO; ALVES, 2004).

Outro dos clássicos que ajudam na criação do conceito de mediações corporais é, indubitavelmente, Maurice Merleau-Ponty (1945) e seu belo trabalho sobre a experiência corporal e as categorias de “experiência e estilo” - que iniciaram uma crítica ao conceito de subjetividade como interioridade que relega o corpo como instrumento da consciência - colocam o corpo numa relação de abertura ao mundo e à experiência dos fenômenos, sendo este capaz de atualizar constantemente a história, não virando, dessa forma, objeto de outras dimensões sociais, como a cultura e o poder. Merleau-Ponty compreende o corpo como

produto do senso de contexto, quer dizer, é o sujeito *em relação* com a realidade que constrói a noção de corporeidade, e não a realidade que constrói todo o universo do ser, ao estilo estruturalista, e também não é o sujeito que constrói autonomamente seu corpo como propôs o existencialismo (MERLEAU-PONTY, 1945).

Merleau-Ponty desloca o debate para uma colocação sobre o corpo como fundamento de nossa experiência no mundo e como dimensão mesma de nosso ser, abrindo várias das premissas para pensar o corpo fora da relação oposta entre “natureza e cultura”, “sujeito e coletividade”, “eu e outro”, e formulando a complementaridade e o diálogo vital de dicotomias por meio da experiência corporal, que faz delas uma constante imbricação vital. (RABELO; ALVES, 2004).

Também achamos nessa linha, embora ainda com acento estruturalista, o conceito de “Habitus” de Pierre Bourdieu (2001). Para esse pensador, a compreensão do mundo tem seu lócus no corpo, quer dizer, existe um “sentido encarnado”, que não se funda unicamente no conceito de “representação”, onde o corpo representa o mundo na lógica. O corpo proporciona uma imbricada relação de criação do mundo no interior, na agência constante com as relações sociais de fora.

Em outras palavras, Bourdieu reagiu frente aos enfoques meramente estruturalistas, ou meramente existencialistas, apontando para uma teoria de construtivismo social que busca transcender a oposição objetividade-subjetividade, argumentando a dupla natureza da realidade social que contém essas duas dimensões de forma dialética, em que existe um *habitus* (a história feita corpo) e um campo (a história feita coisas). O *habitus* é a interiorização do exterior, e o campo é a exteriorização do interior. Portanto, a cultura não é só um instrumento de conhecimento, e sim um instrumento de dominação, porém, constitui um foco de disputa e não só de controle. A cultura, como expressa Bourdieu, é uma relação de forças constitutivas dos sujeitos e, ao mesmo tempo, constituídas por ele (BOURDIEU *apud* TELLEZ IREGUI, 2002).

Finalmente, o ponto mais interessante de Bourdieu é mostrar o caráter construído dos enfoques sobre o corpo como campos epistêmicos, e a realidade como uma dimensão que existe independentemente da teoria. Nessa ideia, a presente pesquisa concorda plenamente com ele.

Seguindo a linha, achamos os aportes do antropólogo Michel Bernard (1985), com seu conceito de “corporeidade” que integra a relação “dentro e fora” do corpo, falando dele como uma “dimensão aberta” em que o mundo entra e sai, constituindo a experiência corporal numa

rede de relações imbricadas, onde nem sujeito nem sociedade constituem isoladamente a existência do corpo, e sim uma sorte de processos múltiplos e interligados.

O corpo, na perspectiva do “entremeio”, também foi estudado no Oriente com os aportes de Shigehisa Kuriyama (2001) e Yasuo Yuasa (1987). Os três autores estudaram as interações da mente e do corpo por meio das teorias da experiência vivida, que organiza e reorganiza o mundo sob a perspectiva do tempo ou da história. Essas teorias fazem um forte estudo da noção de “entre”, e problematizam corporalmente as noções tradicionais de natureza, ambiente e cultura (GREINER, 2005).

Na teoria da complexidade, o conceito de “sistema aberto”, de Edgar Morin (2007), tem sido abordado pelas metáforas da mediação, e é bastante interessante na compreensão do que acontece com o corpo enquanto rede sistêmica de relações:

A inteligibilidade do sistema deve ser encontrada não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente, e que esta relação não é uma simples dependência, ela é constitutiva do sistema. A realidade está desde então tanto no elo quanto na distinção entre o sistema aberto e seu meio ambiente [...]. O sistema aberto só pode ser compreendido se nele incluímos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo tempo exterior a ele (MORIN, 2007, p. 22).

Outro dos conceitos fundamentais é a categoria “*Embodied*”, desenvolvida por inúmeras linhas de pesquisa a partir dos anos 80, com inspiração na fenomenologia. O conceito coloca o tema da ação corporificada. Nessa premissa o corpo não é compreendido como um produto teórico pronto, e sim como uma série de mudanças de estado em cada ação que funde complexamente relações e práticas de tipos diversos tanto do universo do biológico quanto do cognitivo, do anatômico, do cultural e do não linguístico ou cientificamente expressável na linguagem (GREINER, 2005).

O “*embodiment*”, como conceito, move o corpo também numa outra dialética: o reconhecimento do “senso do contexto”, que já foi explicado, e o “estranhamento e reação do sentido”, ou seja, uma recriação do mundo e do corpo cada vez que ele acontece. Nesse trajeto mutável é gerada uma nova realidade corporal e contextual (RABELO; ALVES, 2004).

Nos estudos mais contemporâneos de etnografia sobre corpo, encontramos novamente o conceito de “*embodiment*” usado de formas atualizadas para os estudos do corpo pelos etnógrafos: Paul Stoller (1987), Adeline Masquelier (2001), Michael Jackson (1989), Saba Mahmood (2006) e Clyde Mitchell (2010). Esses estudos fazem uma nova leitura sobre categorias como memória, ritual, e agência política, mostrando como nas culturas pós-coloniais são transgredidas, revisitadas e fundidas as dicotomias como sagrado-profano,

colonizado-colonizador, liberdade-submissão, passado-futuro, logrando organizar ideias e práxis do corpo imprecisas, que carregam tantas controvérsias quanto submetimentos com os poderes hegemônicos coloniais. Dentro desse enfoque, serão colocadas adiante algumas das reflexões que têm a ver com o capítulo sobre etnografia da dança afro em Salvador.

Na perspectiva dialógica encontramos os estudos de Mikhail Bakhtin (BATJÍN, 1999). Este teórico realiza uma reflexão sobre a relação que o corpo estabelece com o cosmos dentro dos rituais festivos e carnavalescos da Idade Média e o Renascimento, tomando como fonte de análise a obra de François Rabelais. Esse enfoque é de vital importância para compreender o tema do corpo na dança de matriz africana, pois Bakhtin relaciona a realidade corporal e anatômica do ser humano com as entidades cósmicas e naturais do meio ambiente, mostrando a profunda relação entre o corpo e o mundo dos elementais, a troca e hibridação dessa relação que produz um pensamento sobre o ser humano como interligado com os processos externos por meio do saber corpóreo. Bakhtin apresenta na sua obra uma percepção aguçada do fenômeno do corpo como gêmeo do mundo, que as sociedades de matriz africana compreendem dentro de suas práticas religiosas e espiritualistas.

Em seguida, encontramos os estudos do neurocientista António Damásio (1999) e do terapeuta em bioenergética Stanley Keleman (1992), sobre as formas como são operacionalizadas as interações entre corpo e mente. Damásio coloca uma nova versão sobre o que acontece com a produção e as relações dessas duas dimensões, e estuda as formas como os processos sensíveis, emocionais e perceptivos, geralmente associados às dinâmicas corporais, são também produtos mentais e neuronais, assim como as produções mentais e os processos cognitivos, que não pertencem simplesmente ao universo anatômico e cognitivo da mente, pois têm operações complexas onde o corpo, a motricidade a sensibilidade se acham implicados. Keleman, por sua vez, constrói um tratado de anatomia emocional, onde expõe uma relação entre as diversas formas que os corpos assumem ao longo da vida e as emoções que essas formas projetam no ser humano. Seu tratado desconstrói a visão da anatomia convencional, mostrando ângulos, espaços, camadas e buracos no corpo, e os sentimentos que esses tipos anatômicos mostram segundo as posturas e os movimentos. Keleman junta a carne aos sentimentos, e junta as formas corporais aos processos mentais e memórias ativas dos sujeitos.

Os estudos de Sandra Meyer (2003) e Helena Kats (2005), no caso da dança e do teatro, abordam as categorias de “ação complexa” e de “pensamento corporal” na produção de processos corporais, levando o debate sobre a dança para fora da simples metáfora de “poética

do corpo”, e incluindo o pensamento e as ações abstratas e da razão como mecanismos constitutivos de sua produção artística e cotidiana.

Todos esses estudos demonstram, em síntese, várias coisas: em primeiro lugar, que o corpo não opera dentro de uma lógica dicotômica da realidade do tipo “biologia-cultura”, ou “sujeito-coletivo”, ou “abstração-emoção”, ou “mente-emoção”, ou “poder-submetimento”, etc.; em segundo lugar, que o corpo não pode ser observado por meio de um conceito preconcebido sobre ele mesmo fora de sua performance cotidiana; em terceiro lugar, que o corpo opera dentro de uma série complexa, pouco conhecida e mutável de processos comunicativos e integradores da vida humana: o ambiente e o universo interno e externo dos sujeitos, e, por fim, que o corpo é uma entidade que historiza ou movimenta a relação sobre o mundo e sobre o mesmo corpo em cada momento da existência.

Para finalizar esta apresentação do conceito de mediações e acabar de expor os limites das dicotomias, vamos agora revisar uma dupla de conceitos que, ao mesmo tempo que mostram outras formas de colocar a discussão sobre temas corporais, vão explicar as implicações do conceito de mediação. Essas categorias são “dramaturgia corporal” e “corpomídia”, desenvolvidas nos estudos de Christine Greiner (2005), inspirados em correntes filosóficas e neurocientíficas e nos estudos atuais sobre dança e teatro.

A “dramaturgia corporal”, que não faz referência às formas de representação em cena, é um enfoque que compreende o corpo como *um fluxo* incessante de informações (neurais, mentais, imaginais, sociais, subjetivas, etc.) entre ele mesmo e o seu ambiente, entre o que está dentro do sujeito e não se vê, e aquilo que está fora dele no seu contexto. Esse nexo produz um diálogo constante e interrompido de informação fundado *nos entremeios* da relação dentro-fora, que constituem a ação do corpo e seu ser mesmo.

O conceito parece retomar uma nova dicotomia (dentro-fora), porém, o enfoque não está em compreender o corpo como produto de uma síntese entre o dentro e o fora, mas sim que o corpo está sendo o próprio trânsito, o próprio fluxo, o próprio entremeio, não entre pares de relações dicotômicas, mas entre gamas amplas de fenômenos vitais poli-lógicos. O corpo, então, será um lugar onde acontece uma hiper-comunicação de vivências múltiplas: “Não há mais figura chave ou imagem motriz singular, mas sobretudo fragmentos que fazem mediações. O trajeto aqui [se funda] como experiência ontológica [...]” (GREINER, 2005, p. 78). E a autora ainda continua: “Para pensar na dramaturgia de um corpo há de se perceber um corpo a partir de suas mudanças de estado, nas contaminações incessantes entre os dentro e os foras (o corpo e o mundo), o real e o imaginado, o que se dá naquele momento e em

estados anteriores (sempre imediatamente transformados), assim como durante as predições, o fluxo inestancável de imagens, oscilações e recategorizações” (GREINER, 2005, p. 81).

O corpo, desde a mediação da dramaturgia, vem sendo um trânsito de relações geradas em cada instante e constituídas desde múltiplas dimensões da vida, incluídas as não organizadas ou as não possíveis de ser explicadas. O corpo é o resultado de muitos cruzamentos, e não o lugar onde as informações diversas são apenas abrigadas (GREINER, 2005).

Para concluir, o conhecimento da teoria da complexidade e da mediação nos estudos do corpo não existe para resolver os vazios abertos pelas teorias passadas, sua importância radica-se na apresentação de perguntas que essas teorias não abordaram, na denúncia dos fundamentos modernos e coloniais de vários desses olhares, e na consciência de novos cenários corporais surgidos das contradições sociais da atualidade.

3 O CORPO E A EDUCAÇÃO NAS DANÇAS DE MATRIZ AFRO: QUESTÕES “CORPOSÓFICAS”

Depois do marco teórico anterior sobre o corpo, passamos a abordar diretamente o tema das danças de matriz africana. Nesse sentido, este capítulo faz uma análise de ordem antropológica sobre os temas corpo e educação dentro das danças de matriz africana. Para atingir o objetivo, inicia conceituando essas categorias dentro do marco teórico da complexidade e das teorias da mediação, explicadas na parte final do primeiro capítulo. Em seguida, apresenta o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida e as situações particulares desse local. Já na parte final, explica alguns dos princípios anatômicos, filosóficos, espaciais e de movimento, correspondentes às danças de matriz afro, mostrando as interconexões e os desafios entre o fundamento filosófico da dança e seu acervo pedagógico como proposta metodológica e existencial.

Podemos começar com a metáfora de “matriz”, que ilustra o problema conceitual da dança de origem africana praticada em Salvador, pois, dentro de um universo altamente diversificado de práticas corporais, pode vislumbrar-se uma linhagem e familiaridade cultural, uma maternidade social comum e uma memória conjunta. Como o mestre de dança afro Pakito Lázaro, da escola “Corpo Sísmico”, em Salvador, o mencionou:

o termo “matriz afro” é um conceito recente, usado como o lugar de fala do fenômeno da dança negra, um conceito sutil que relativiza o peso do conceito “dança africana”, que tornou-se com o tempo uma idéia grande e difusa, que na práxis aparecia fusionada, misturada e reinventada (LÁZARO, 2012)”

Dessa forma, a chamada “matriz afro” pode ser entendida como um conjunto de práticas e discursos que pertencem a um segmento da comunidade afrodescendente em Salvador, interessada no desenvolvimento de uma luta política e cultural para dignificar, ressignificar e visibilizar o conhecimento e a população afro-brasileira. Essa população se autorreconhece como uma cultura que desenvolve grande parte dos percursos existenciais e identitários por meio de práticas corporais associadas aos processos estéticos, políticos, religiosos e históricos de origem africana, e tem como fundamento o conceito de ancestralidade, identidade e luta contra a exclusão racial (OLIVEIRA, 2007; CONRADO, 2006).

Observamos que existem vários ambientes de prática da dança de matriz africana, sendo que a dança que consideramos especificamente dentro desta pesquisa pertence às

danças que têm um desenvolvimento dentro dos ambientes escolares, que, no entanto, retomam elementos dos ambientes rituais, laborais e políticos, que também configuram a história da dança em Salvador:

No estilo étnico afro-bahiano encontram-se danças na dimensão sagrada (vistas principalmente em rituais religiosos), na dimensão lúdica (jogo de capoeira, roda de samba, etc.). Na dimensão da cultura do trabalho (puxada de rede, do xareu, bata-do-feijão, pisa-do-cacau...), na dimensão das organizações político-administrativas (embaixadas, cacumbis, afoxé, blocos afro...), na dimensão das manifestações populares (coco, zamiapunga...) e na dimensão educacional (dança afro) (CONRADO, 1996, p. 28).

O conceito mais tradicional sobre dança de matriz africana nos fala de vários elementos característicos desta expressão, que tem uma origem nas danças rituais do candomblé, ou nos jogos da capoeira angola, ou nas trilhas históricas da comunidade afro, próprias de Salvador. Os elementos gerais que a compõem são a importância do pé na relação intrínseca do corpo com a terra; a conexão da cabeça com o chão; o movimento polirrítmico e em contratempo; o uso depurado das articulações como epicentros do movimento; a oscilação que descreve o fluxo de opostos como dentro-fora, explosão-leveza, centro-periferia, acima-embaixo, etc.; a consciência de dança dentro da lógica do bloco; a coletividade, a família e a galera; o uso de trocas energéticas entre o mundo místico, o mestre, o dançarino e a percussão, e a consciência da roda, a circularidade e a dobra corporal.

Também são importantes os cantos, gritos e falas, enquanto a dança acontece; a descrição das histórias e mitos dos Orixás por meio de movimentos codificados que os representam; a valorização da rua e do popular, e sua ressignificação como espaços de aprendizagem. E uma característica final importante é a lembrança e o aprendizado da cultura afro durante o desenvolvimento das aulas de dança, que operam como uma memória social e como uma narração corporal de fatos políticos e históricos.

A caracterização anterior reúne o pensamento sobre a dança afro dentro da categoria cultura e o tema das identidades da diáspora negra, correspondente à linhagem conceitual explicada no primeiro capítulo e aos estudos vigentes dentro dessa linhagem. Contudo, o objetivo da tese é ampliar esse conceito e problematizá-lo para abrir espaços teóricos que permitam vislumbrar fatos e situações sociais da dança afro que não podem ser explicadas dentro da lógica única da categoria cultura. Para isso, vamos arriscar um conceito complexo de dança, que provém dos estudos de Edgar Morin (2008) que permitem encarar o fenômeno do corpo em movimento como um problema do conhecimento, e, dessa forma, ampliam o leque de possibilidades para a dança que, dentro do universo ocidental de compreensão,

pertence ao desenvolvimento estético da sociedade, enquanto na lógica da matriz africana, o corpo dançante é uma dimensão que engloba múltiplas possibilidades existenciais, cósmicas e históricas.

Como Morin (2008) coloca, dentro desse fenômeno encontramos uma

[...] fabulosa conjunção de condições físicas, elétricas, químicas, neuronais, cerebrais, computantes, cognitantes, espirituais, linguísticas, culturais, sociais para que se constitua e perpetue um “simples” saber! [Uma] multiplicidade de formas combinatórias, associadas, complementares, antagônicas, da representação ao discurso, ao mito, à teoria! (MORIN, 2008, p. 28).

Por intermédio desse conceito, lançamos a ideia de tratar a dança de matriz africana para além do conceito de cultura (no que até agora tem sido confinada), levando-a para um conceito de conhecimento complexo, que propicia a observação de relações, conflitos, paradoxos e complementaridades de muitos níveis e situações sociais. A dança de matriz afro é um universo efervescente, pois é composta de átomos diversos e borbulhantes que explodem em várias direções e sentidos, e que não permitem uma leitura unicamente culturalista, já que isso reduziria o fenômeno, estagnando sua qualidade caótica e emaranhada que funda seus sentidos profundos e suas maiores problemáticas:

O reconhecimento dessa complexidade não exige apenas a atenção às complicações, às sobreposições, às interrelações, aos riscos que tecem o próprio fenômeno do conhecimento, mas requer bem mais do que o sentido das interdependências e da multidimensionalidade do fenômeno cognitivo e bem mais do que a capacidade de enfrentar os paradoxos e as antinomias que se apresentam ao conhecimento desse fenômeno. Exige ao recurso de um pensamento complexo capaz de tratar interdependência, da multidimensionalidade e do paradoxo. Em outras palavras, a complexidade não é somente problema de objeto de conhecimento, mas também questão de método do conhecimento apropriado ao objeto (MORIN, 2008, p. 256).

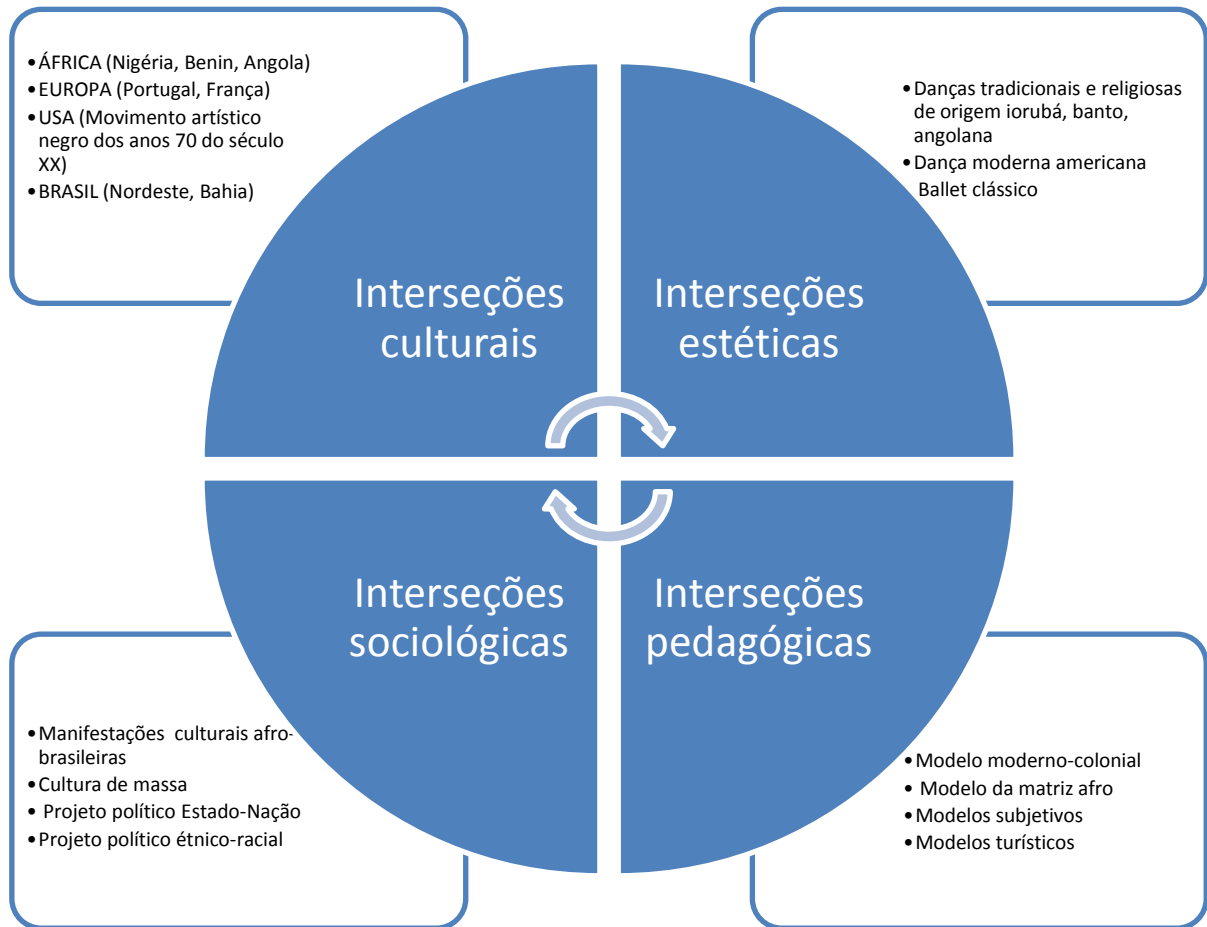
Dessa forma, a dança de matriz africana é um cruzamento de mundos, de mentalidades, de pedagogias, de sujeitos e momentos históricos, de dimensões humanas, de corporalidades, de resistências e submissões, sendo, assim, um produto intercultural profundo. Esta dança alberga *uma mestiçagem corporal e pedagógica*, é uma terra de vozes múltiplas, que vindo de longe ficaram perto, que falando linguagens diversas aprenderam a língua da África diaspórica, que conservou, mas também modificou as tradições do continente de origem, por meio de inúmeros processos históricos vivenciados cotidianamente, e de significações e reinvenções diversificadas. Por esse motivo, e como Helena Kats (2005) coloca quando se refere ao tema do corpo em movimento:

[...] não se trata de construir uma teoria única, completa, exclusiva a qualquer outra. A complexidade do fenômeno da dança – como a de tantos outros, aliás, referentes ao vivo – impede tal tolice [...] Um sistema complexo apresenta muitas interconexões e, provavelmente, jamais está em equilíbrio (KATS, 2005, p. 49-50).

A dança da matriz africana, que provém, sem dúvida, de um útero afrodescendente, tem misturado sua essência cultural na longa trilha das interações sociais com várias culturas e formas de pensamento. Esta dança provém tanto do canto libertário dos terreiros quanto dos grilhões dos navios negreiros; vem dos corpos dilacerados nas plantações, e dos corpos enfeitados no néctar da sabedoria na festa popular; vem do desejo de liberdade negada no sistema branco-colonial e da submissão e aceitação corporal desse sistema. Na dança de matriz afro, podem ser lidas as jornadas cotidianas da vida evanescente e esquecida na Salvador de todos os dias, e podem ser lidas, também, as memórias vitais da existência de povos afrodescendentes, brancos e indígenas, as epopeias de trânsito e consolidação do Brasil africano e lusófono, a grandeza e a miséria, a política e a espiritualidade, os projetos do futuro e os fluxos de mudanças e permanências culturais e subjetivas.

Observemos a seguir o Diagrama 1 de múltiplas interseções entre atores sociais diversos e tradições de pensamento misturadas de forma complexa ao interior desta dança:

Diagrama 1 – Interseções na dança de matriz africana



Fonte: elaborado pela autora.

A dança afro, como uma construção intercultural, consegue aglutinar de uma forma complexa sabedorias diversas que são abrigadas pelo processo de conhecimento e história afro-brasileiros, no entanto, distintos modelos culturais e pedagógicos constituem seu desenvolvimento. Como Mariana Monteiro expressa em seu estudo *Espetáculo e devoção, burlesco e teologia política nas danças populares brasileiras* (2002), o que se entende por dança afro é uma diversidade enorme de elementos e de práticas de dança, relacionadas ao fenômeno da diáspora africana ao longo dos últimos cinco séculos. Segundo essa pesquisadora, o desenvolvimento da dança afro apresenta um percurso histórico multicultural desde seu começo. Por exemplo, na época colonial, as irmandades católicas de negros e as associações religiosas católicas, que incorporaram danças em seus cultos, já apresentavam processos religiosos que interligavam elementos de várias culturas africanas aos elementos católicos. Durante os séculos XIX e XX, a modernidade (criadora do conceito de cultura, como vimos no capítulo I), enquanto impulso progressista, incorpora as “culturas étnicas e

raciais” na formação de uma cultura moderna nacional homogeneizante, folclorizando, dessa forma, os saberes populares para assimilá-los em seu processo legitimador, dando novos nomes, formas, pedagogias e propostas estéticas às danças. Na metade do século XX, o processo de reafrikanização organizará novos paradigmas dentro da mentalidade do renascente movimento negro. Franz Fanon e Aimé Césaire, entregariam para a Europa uma reinvenção na percepção da dimensão de “negritude” e do próprio colonialismo. Junto às estéticas e políticas norte-americanas lideradas por Malcom X e Martin Luther King, Fanon e Césaire reinventariam a África como paradigma matriz, e ajudariam na construção de uma nova visão da Europa e dos modelos culturais brancos.

Essa trajetória atravessou a consolidação de um pensamento novo sobre a dança nos trabalhos da dançarina e coreógrafa Catherin Dunham, que fusiona pela primeira vez a sabedoria corporal africana com a dança moderna norte-americana, e entrega para o mundo uma nova dança negra reinventada. Essa dança chegará ao Brasil, nos anos 70, por intermédio de Mercedes Batista, no Rio de Janeiro, e de Clyde Lewis Morgam, em Salvador, sendo os dois mestres treinados pelo novo modelo norte-americano de Dunham. Já no final do século XX, a cultura de massa se impõe, mercantilizando os produtos culturais negros, dando pautas diversas para construir o fenômeno da dança dentro do esquema da globalização e do turismo, e mudando novamente os conceitos e formas de elaborá-la (ECHEVERRY ZAMBRANO, 2011; NÓBREGA OLIVEIRA, 2006).

Nessa trajetória, o caráter da dança afro gera três dimensões importantes para considerar a educação do corpo: *a complexidade, como sistema de conhecimento corporal*, referida nas linhas anteriores; *a resistência, como forma de poder político*, sobre a qual falaremos no capítulo seguinte, e *a reinvenção, como fundamento intercultural*, que é o tema do capítulo quatro sobre tensões e desafios.

Esse contexto sistêmico nos provoca o questionamento: ao final das contas, o que é o corpo, dentro da educação de matriz africana, e o que representa seu alto nível de interseções sociais e históricas?

Acreditamos que os estudos já mencionados de Merleau-Ponty (1945), Pierre Bourdieu (2001), Michel Bernard (1985), Edgar Morin (2007, 2008, 2010) e Christine Greiner (2005), conseguem se aproximar com maior qualidade ao conceito de corpo que tentamos propor, pois observam este desde uma perspectiva pan-anatômica, em que o corpo contém e é contido por esferas e processos sociais, ambientais e externos a ele mesmo, e que, ao mesmo tempo, fazem parte de sua realidade interna.

Como complemento dessas perspectivas: o trabalho de Mikhail Bakhtin, sobre o corpo na cultura popular europeia da Idade Média e do Renascimento (BATJÍN, 1999). Esse enfoque que, no começo parece alheio e fora do tempo, é um dos poucos estudos que podem ajudar a entender, desde o ponto de vista antropológico, o que é o corpo dentro da mentalidade da dança de matriz africana, e dentro dos desafios que a questão pedagógica estabelece para essa matriz de pensamento com relação ao tema da emancipação.

Começo apontando uma frase do estudo de Bakhtin que diz: “O cósmico, o social, o corporal, estão ligados indissolavelmente” (BATJÍN, 1999, p. 23, tradução nossa). Guardadas as proporções, o corpo na matriz afro é um conjunto de fatores que interligados criam uma “anatomia” altamente comunicativa e expansiva, porosa, liminar, fronteira, que entra e sai, vai e volta entre aspectos cósmicos, planos espirituais, memórias políticas e históricas fusionadas com processos subjetivos, experiências de vida e lutas sociais. Um corpo que não pertence só ao sujeito em si mesmo, pois divide sua história com o acontecer do universo natural e com o passo infatigável da história coletiva.

Esse princípio permite observar uma versão da corporalidade que irrompe na ideia moderna do corpo ligado ao individual e ao fisiológico, ou, na ideia estruturalista ligada ao social e à cultura, questionando essa ideia, subvertendo o *self* ao colocá-lo dentro de uma trama de relações em que o cósmico e o ambiental também aparecem como fios dessa trama e se engajam dentro do corpo e o corpo dentro deles. O princípio material e corporal é percebido como universal e popular, e como tal opõe-se a toda separação das raízes materiais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo caráter ideal abstrato ou intento de expressão separado e independente da terra (BATJÍN, 1999).

E essa experiência corporal viajante entre mundos nos traz uma ideia de educação que dificilmente poderia ser aprendida nos limites da escola, ou da casa, ou da sala de aula. Essa experiência nos fala do universo em sua expressão de grandeza e amplitude, da existência do nosso corpo como portador do mundo, como reprodutor de uma ordem maior e complexa, de uma pedagogia da existência onde aprender é viver, onde ensinar é viver. No meio de contradições e possíveis futuros ajustes, a matriz africana nos ensina o valor do “corpo mundo” não singularizado, o valor da educação pensada como um movimento que quebra os limites pobres da escola e os preenche de energia, convertendo o saber em um órgão vivo e expansivo, respirante, que nasce e morre, renascendo de novo.

Nessa perspectiva, o corpo é aquele que fala com o todo, que dança com o todo. E dançar é o ato de saber com o corpo, de viver com o corpo, de aprender com o corpo, de aprender com o todo que é o corpo mesmo. De novo com Bakhtin, asseguramos que no corpo

da dança de matriz afro: “[...] a individualidade está em processo de dissolução, agonizante, mas ainda incompleta. Esse corpo aberto e incompleto, não está estritamente separado do mundo: está enredado com ele, confundido com os animais e as coisas. É um corpo cósmico” (BATJÍN, 1999, p. 30, tradução nossa).

Contudo, faz sentido dizer que o corpo é o todo? Com essa premissa, não caímos no risco de generalizar um conceito antropológico vazio do tão preenchido que é? O risco tem sentido quando ligamos a ideia ao conceito de emancipação corporal e também ao conceito de práxis pedagógica, pois nesse momento é que questionamos a didática para ensinar essa relação dentro do mundo real da sala de aula.

Como observamos no primeiro capítulo, os estudos do corpo e as lutas sociais que encarnaram essas ideias, preocupadas com os processos de libertação da corporalidade, colocaram a subjetividade como princípio e fim dessa libertação, centralizaram, em primeiro lugar, o indivíduo, máxima invenção da modernidade como receptáculo do poder corporal, e, em segundo, ao grupo social, ao conjunto cultural. E nesse caminho o corpo voltou a pertencer ao mundo anatômico-social, o corpo foi isolado novamente do universo natural e cósmico, dos elementos da terra, da água, do fogo, do mar, do céu, dos elementos que constituem a morada ambiental do planeta, e do cosmos em geral.

No entanto, a práxis da matriz africana vai trazer um terceiro elemento que é a relação do corpo com a natureza e o cosmos, para garantir um processo emancipatório expansivo que contempla a natureza humana, mas, que vai além. Dessa forma, a pedagogia pode se ocupar do todo ocupando-se do corpo como gêmeo do mundo, como fractal da natureza, que ao ser cuidado, conhecido e explorado pode ser emancipado e libertar também o mundo circundante. Parece utópico, mas essa pedagogia estabelece uma comunicação maior que, saindo da pele e do tecido social, se engaja com novas relações que fazem parte da vitalidade do mundo:

O corpo e a vida corporal adquirem ao mesmo tempo um caráter cósmico e universal. Também não se trata do corpo e a fisiologia em sentido estreito e determinado que tem na nossa época [...] não está separado nem singularizado do resto do mundo [...]. O portador do princípio material e corporal não é aqui nem o ser biológico isolado nem o egoísta indivíduo burguês, e sim o povo, um povo que em sua evolução cresce e se renova constantemente [...] é uma espécie de corpo popular, coletivo e genérico (BATJÍN, 1999, p. 24, tradução nossa).

A matriz africana, quando fala de corpo, envolve os conceitos de indivíduo, coletivo, natureza e cosmos, e, por esse fato, a educação do corpo dentro desta matriz considera a somatória dessas categorias, que, imbricadas no processo de desenvolvimento do ser, geram uma possibilidade de emancipação como conexão vital entre o mundo, os outros (humanos e

natureza) e ele mesmo. Daí, observemos que “liberdade”, dentro dessa pedagogia, é uma rede de relações de bem-estar que vão além do ser humano, mas com ele. Liberdade é uma anatomia cósmica e abrangente, uma anatomia do todo, e aprendizado é um conhecimento dividido com o universo circundante.

Com a descrição anterior, abrimos o subcapítulo seguinte, que vai se aprofundar nessas e em outras questões sobre o maravilhoso saber corporal da matriz africana e seus desdobramentos no tema do corpo, não sem antes apresentar alguns dados e particularidades do cenário de coleta de dados da pesquisa.

3.1 OS CURSOS LIVRES DE DANÇA DE MATRIZ AFRICANA DA FUNCEB: CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE ESTUDO

Os espaços centrais e mais importantes de aprendizado do saber corporal afro na cidade de Salvador são: os núcleos culturais afro-brasileiros, os terreiros de candomblé, as escolas de capoeira angola, os afoxés, os blocos afros, os grupos artísticos “para-folclóricos” e os movimentos artísticos denominados afro-contemporâneos, constituídos por espaços de ensino e prática de danças que misturam elementos culturais da Bahia com estilos acadêmicos (CONRADO, 2006).

Dentro desses territórios, que contêm uma quantidade significativa de população majoritariamente afrodescendente, é trabalhada de forma direta e pedagógica a militância política, o fortalecimento da “ancestralidade”, a identidade e resistência da matriz afro, e desenvolve-se um discurso explícito contra o racismo e a exclusão social do negro na sociedade brasileira. Esses espaços conformam núcleos organizados, fortalecidos e historicamente fundamentais no desenvolvimento do saber desta matriz.

Porém, lembramos que nosso estudo dá ênfase aos projetos de dança que acontecem nos contextos escolares convencionais. Por isso, os “Cursos Livres de Dança Afro”, da escola de dança Fundação Cultural do Estado da Bahia, FUNCEB, constituem o programa que serviu como marco do trabalho de campo deste estudo. Embora o programa contenha alguns princípios de trabalho dentro da lógica deste saber, e grande parte dos estudantes sejam afrodescendentes, existem várias características diferentes dos espaços anteriormente mencionados. Essas diferenças constroem uma particularidade bastante especial para o trabalho corporal e pedagógico da matriz e a problematizam de forma significativa. Por exemplo, os cursos têm um caráter público e aberto, recebendo pessoas de diversos estratos sociais e condições culturais e o compromisso político é exercido de forma independente por

alguns professores e estudantes, não sendo esta uma opção geral para todos os atores do programa.

Por outro lado, as aulas são geralmente pagas diretamente aos professores que as dirigem, com preços que oscilam dependendo da condição, antiguidade ou proveniência dos estudantes, que podem ser bolsistas, convidados, estudantes regulares ou esporádicos. Assim, a quantidade de estudantes é sempre muito significativa, e os professores (com uma ou duas exceções) não trabalham como funcionários dentro da escola e, portanto, o trabalho deles é independente. Dessa forma, os professores têm que alugar as salas de aula, pagar aos percursionistas, e receber um sustento econômico mensal variável e bastante instável.

A presença de uma população não afrodescendente é também significativa, assim como a presença de estrangeiros, visitantes e pessoas que falam línguas diversas e estão na escola por pequenas ou longas temporadas com múltiplos objetivos. Essa diversidade cultural faz com que os interesses pessoais nos cursos oscilem entre as mais variadas finalidades, desde o gosto pelo exercício físico, passando pelo interesse do saber corporal como terapia, como opção de pesquisa, como lazer, como profissão, etc. Por outro lado, o conhecimento sobre dança e corpo dos estudantes é também variado e diferencial. Há estudantes que são dançarinos profissionais com anos de experiência, que dançam nas grandes companhias da cidade e que dividem o espaço com estudantes que nunca dançaram ou que só dançam como amadores. E, finalmente, os cursos também apresentam uma faixa etária variada, que oscila entre 16 e 60 anos.

Na dinâmica das aulas, também se estabelecem os grupos de interesse ou de conjuntura. Existe uma população significativa de estudantes homens de ascendência afro que pertencem à comunidade gay e que compõem uma turma representativa e bem marcada de interesses específicos. Também existem grupos de mulheres que têm um grande envolvimento com o movimento negro ou com projetos da diáspora como blocos, escolas e coletivos artísticos. Além desses atores, há o grupo que pertence ao candomblé, os estrangeiros que se juntam na contingência das aulas dependendo da região de proveniência (latinos, europeus, americanos, etc.), o público que assiste às danças afro que são abertas para turistas e espectadores, e os grupos de estudantes dos cursos profissionalizantes em dança que a FUNCEB oferece em diversas horas do dia. Também podem ser encontrados estudantes que, sendo afrodescendentes, não pertencem ao movimento da matriz, e que estão adstritos a grupos de outras pertenças culturais ou religiosas, e que vivenciam sua negritude de formas diversas.

Um elemento para acrescentar a essa explosão de situações é o caráter específico das escolas de dança em geral, e, neste caso, da tradição educativa em que está inserido o ensino de dança na FUNCEB. Comumente, essas escolas são consideradas como espaços libertadores do corpo e dos sujeitos, porém, as escolas tradicionais onde a dança acadêmica é aprendida e praticada – a grande maioria delas – são cenários que têm fomentado muito bem as perversidades da tradição moderna de disciplinamento do corpo, e, nesse sentido, possuem estratégias bastante similares às usadas pela educação física na escola convencional derivadas do militarismo e do colonialismo (SILVA, 2009).

As escolas de dança que têm no balé as bases filosóficas e educativas do corpo, ainda legitimam uma ideia ou verdade corporal de saúde, estética única e hierarquização dos espaços escolares (assim como outros valores que nos parágrafos do capítulo seguinte serão melhor explicados). No caso da FUNCEB, embora tenha um projeto pedagógico algo abrangente e diferenciado (RANGEL, 2010), e ainda que os cursos livres obedeçam às lógicas das experiências pessoais dos mestres que os dirigem, uma grande parte da estrutura educativa no trabalho corporal pertence à tradição escolar conservadora da dança. Essa tradição organiza um espaço significativo, talvez determinante, de relações corporais na sala de aula.

Essa situação é significativa porque a lógica corporal e educativa do mundo afro, que tem conseguido desenvolver claramente um percurso crítico de resistência política contra a modernidade, pelo menos no discurso, convive dentro da FUNCEB com uma das lógicas educativas e corporais mais tradicionais que existem e, em vários casos, a repete. Aliás, o convívio de opostos é na Bahia negra uma situação bem característica e cotidiana, e, para citar algumas metáforas dessa condição cultural tão interessante, podemos lembrar que, na Bahia, festa é espiritualidade; luta é dança; estéticas são políticas; deuses são figuras profundamente humanizadas, etc. Essas flutuações são explicadas pela longa e ainda vigente história da escravidão, que construiu no devir do povo negro formas particulares de resistência, formas que tiveram que ser escondidas, misturadas ou fusionadas com os padrões da colônia portuguesa para conseguir sobreviver. Assim, não é estranho que pedagogias opostas dialoguem e se desenvolvam no meio de um contexto cultural e histórico de contradição (CHAUI, 1994).

Em síntese, é importante que comecemos com essa caracterização porque o cenário educativo que estamos descrevendo além de ser um território vasto e complexo de mobilidade, diferenciação, multiculturalidade e mistura de subjetividades, é também um espaço onde o convívio de culturas e subculturas negras é evidente. Esses elementos fazem dos cursos livres um espaço onde as diferenças culturais e existenciais da população intervêm,

contribuem, atrapalham ou expandem o caminho do ensino dos saberes corporais da matriz afro, mostrando essa cena como uma representação legítima do problema de lidar na cotidianidade com a infinidade de variáveis que o mundo escolar contemporâneo apresenta. Além disso, mostra as problemáticas dos projetos educativos afro, específicos como este, que têm que sobreviver fora dos espaços dos terreiros ou blocos, onde os saberes da matriz estão relativamente assegurados, e em condições de desenvolvimento que não são homogêneas, mas que conseguem estabelecer certos padrões de tradicionalismo.

Antes de finalizar esse contexto etnográfico, é importante sublinhar que o tema do corpo na dança de matriz afro é um universo bastante grande. Na pesquisa, identificamos mais de uma vintena de temas que poderiam fazer parte de sua descrição. Porém, dessa variedade o estudo escolheu só cinco aspectos, que consideramos centrais na compreensão dessa prática corporal. Esses cinco temas abordam a relação da dança com a festa e a folia, a relação da dança com a liberdade, a relação com a espiritualidade, a relação com a ancestralidade e a relação com a coletividade.

Nos parágrafos seguintes serão apresentados cada um desses itens, por meio de uma introdução apresentando o tema e seus fundamentos corporais, e um desenvolvimento dos pontos pedagógicos mais importantes, que se vislumbram como propostas educativas que podemos herdar da sabedoria pedagógica da matriz. Este percurso está acompanhado de fragmentos de entrevistas e diários de campo que, somados aos diálogos teóricos, formam uma conjunção de elementos interpretativos, que dão forma ao texto.

3.2 CORPOSOFIAS: COTIDIANO E SABER PEDAGÓGICO NAS DANÇAS DE MATRIZ AFRO

3.2.1 O saber brincante e a pedagogia do prazer

La vida inmensa se propaga por el cuerpo como una plaga.
(Diário de campo, 23 de agosto de 2009)⁸.

Durante minha vivência de três anos com as danças de matriz afro me perguntei, muitas vezes, porque as rotinas extenuantes que nelas são praticadas geravam no grupo de estudantes e nos mestres que as dirigiam uma euforia de prazer e riso que permanecia no decorrer dos dias e horas de treino. Perguntei como conseguíamos, eu e meus colegas de

⁸ Material coletado pela autora da pesquisa.

turma, voltar uma e outra vez às extenuantes aulas, entregando nelas o limite dos ossos, jogando no tapete da sala toda a água existente no corpo, a felicidade inteira e a euforia do transe. Com data de 23 de agosto de 2009, escrevi no diário:

Nas aulas de afro que descobri, parece o corpo explodir de graça, jogar fora a morte contida, reaparecer nu e vulnerado, preenchido com a vitalidade de uma criança assombrada. Muda de pele virando palhaço, sol, manhã de verão, pedaço de carne feliz. Preocupada fui procurar o que significa a palavra êxtase, e descobri que significa “mudar de lugar”. Meu corpo chocado estava lá deslumbrado de dor, enfeitado com uma pele falante de risos, seduzido e quebrado, em outro terreno, mudado e mudando. Cansa o riso de cada noite, intenso riso adoentado⁹.

Essas perguntas me levaram a pesquisar sobre o tema da “pedagogia do prazer”, presente nos saberes corporais da matriz afro e seus desenvolvimentos nos níveis pedagógicos e didáticos. Ao falar de sociedades festivas, este subtítulo considera importante estudar o caminho que as tradições corporais afro-brasileiras conseguiram construir na relação entre saber e prazer, manifestada plenamente nas artes do corpo e especialmente na dança, que se estabelece por meio da cultura popular da festa, e, especialmente, pelo conceito interligado entre dança e “brincadeira”, que, como paradigma, reúne, coletiviza, cria, e “[...] assume um dos mais notáveis lugares de socialização. É espaço de prazer, de alegria, de tornar o ideal do sagrado mais próximo, mais humanizado e mais íntimo” (SABINO; LODY, 2011, p. 104).

Na história social de Salvador, assim como em várias regiões da América Latina, a festa e o saber brincante têm construído um arquivo da memória social e uma forma de manifestação do saber popular. Como Mikhail Bakhtin (BATJÍN, 1999) e Roger Chartier (1995) estudaram, as culturas populares estão ligadas transcendentemente aos valores da festa, por esse motivo, entendemos o conceito de festa de forma ampliada, como um estado social que gera uma produção de conhecimento que está além do espaço temporal de comemoração marcada nos calendários sociais, e localizada como capital simbólico de *uso cotidiano e prático* dentro de uma variada fonte de expressões coletivas. Nessa ordem de ideias, a festa tem, ao longo da história de Salvador, a força política para operar como estratégia de resistência, como cultura educativa, e como camuflagem e proteção das tradições religiosas africanas, e, de certo modo, tem uma relação direta com a subversão dos poderes hegemônicos da Europa colonial e burguesa:

Rapidamente a festa popular foi concebida pelas culturas dominadoras como um obstáculo importante para a afirmação da hegemonia religiosa, ética e política. Em consequência, tem sido o foco de contínuos esforços por destruí-la, podá-la,

⁹ Material coletado pela autora da pesquisa.

discipliná-la ou recuperá-la [...] a festa é uma forma social de observar tanto a resistência popular quanto os modelos culturais dominantes (CHARTIER, 1995, p. 22).

O popular festivo encarnou em alguns momentos do processo de colonização uma fratura no saber racional e uma subversão, por meio do riso dionisíaco, da linealidade imposta pelas esferas do Estado e da Igreja. Dessa forma, o que acontece com o saber-prazer que as danças de matriz africana contêm é algo similar ao que acontece com o fundamento do carnaval: uma junção entre arte e vida, expressada por um conceito ampliado de jogo (BATJÍN, 1999, p. 12-13).

E, tratando-se das tradições de origem africana, temos que agregar que o jogo convive com o caráter espiritual e pedagógico, o que nos carnavais de origem europeia não foi explícito, pois as jornadas festivas estiveram associadas exclusivamente às rotinas sociais profanas. Na esfera da matriz africana, uma trilogia entre jogo, festa e espiritualidade-educação é organizada, uma trilogia que opera tanto na vida cotidiana quanto no desenvolvimento dos eventos religiosos e sagrados. Por esse fato, o saber contido na estética das danças descreve o percurso da vida das pessoas, dos deuses e das figuras populares representativas, que trabalham, procuram, amam, odeiam e vivem dentro dos universos da vida comum. A dança e a festa contêm o universo ético do saber afro, sendo que o ético é um saber cotidiano, e, por esse motivo, é possível fazer delas universos educativos, dimensões do aprendizado das vivências sociais.

Para o poder colonial português, a festa foi concebida como parte de um saber dissociado da esfera educativa e dissociado, mais ainda, da esfera religiosa. “Lugar do espontâneo e da desordem, a festa, para os moralistas coloniais, foi considerada historicamente como o lugar da *incivilidade*” (CHARTIER, 1995, p. 22). Por esse motivo, a educação, que é o caminho de construção da civilidade moderna, não podia ser pensada pela colonialidade portuguesa em termos festivos. Nem a dança podia ser imaginada como forma de ensino do saber moral e espiritual dos povos negros, pois era considerada um “ato de barbárie”, uma forma de pecado, e um produto impuro e superficial:

Assim, tem que ser compreendida a luta tenaz que promoveram as igrejas, tanto a reformada quanto a católica, contra a dança, elemento essencial, simbólico e lúdico da festa antiga. Condenou-se a dança como uma escola da impureza e arma do diabo: “poucos existem que ao dançar ou ver dançar não se deixam arrastar por um pensamento desonesto, não lançam alguma mirada impudica, não assumem uma postura indecente, não dizem alguma palavra livre, não formam algum desejo da carne”, afirmou a colônia (CHARTIER, 1995, p. 24, tradução nossa).

Essa leitura colonial errada do saber festivo de origem africana permitiu, aliás, que a dança fosse desenvolvida pelas populações negras ao longo da sua história, e ser mantida inclusa nas jornadas do processo escravocrata, pois sendo considerada como profana, ela seria controlada e temporalizada, regularizada dentro da ordem social lusófona, porém, não eliminada, já que os portugueses achavam que ela cumpria o papel de divertir os escravos no seu tempo livre, propiciando uma produção maior de trabalho e uma administração estratégica do calendário. A ideia da dança como terreno da incivilidade, e não como um exercício do cânone pedagógico e moral negro, protegeu seu processo histórico de uma eliminação total:

Os diversos sentidos da festa e as várias formas dela no mundo africano na maioria de vezes confundiam os seus senhores. Senhores de engenho, autoridades políticas e eclesiásticas em geral discordavam quanto à atitude a ser tomada diante da realização desses batuques (SABINO; LODY, 2011, p. 13).

Se por um lado a festa era vista como um ensaio para a revolta, prejuízo para a produtividade escravista, costume bárbaro ou ainda inteiramente pagão, por outro, era aceita como elemento pacificador das tensões do escravismo, distração nas folgas do trabalho duro, e até como direito adquirido do escravo desde que não passasse de folguedo inocente (SABINO; LODY, 2011, p. 34).

Porém, mesmo sem ser eliminada, não conseguiu fugir dos preconceitos que até agora a circundam e dos que falaremos ao longo deste capítulo. Dessa forma, a dança foi protegida ao ser considerada como uma diversão sem fundamento, mas também foi historiada como um espaço sem importância e, assim, discriminada em tanto saber pedagógico. Como a professora de dança Vânia Oliveira, membro do projeto “Dançando Nossas Matrizes”, comentou nas entrevistas, o maior problema da dança de matriz afro, ainda hoje, é o pré-conceito que pesa sobre ela, de ser considerada um saber que não aporta um conhecimento corporal ou pedagógico definido e satisfatório, e de ser imaginada como um saber corporal não sistemático, nem apropriado para ser ensinado em escolas públicas e centros educativos formais. Esse pré-conceito é operado, inclusive, por dançarinos ou professores de dança afro e de outros estilos, e é uma tradição que vem sendo retirada a muito custo dos centros acadêmicos de ensino desta arte, escutemos as palavras da mestra:

Porque já traz uma coisa que é da rua, traz o samba, cavaquinho, e a exposição da rua, são coisas marginais, coisas de rua, do povão, o pessoal pensa que é uma coisa de baixo valor. Então, ouvi várias vezes dizer [da dança afro] que era uma aula de “oba-oba”¹⁰, não só de estudantes, de colegas mesmo, de profissionais, também ouvi muita coisa negativa sobre meu trabalho. Sem procurar saber o que é, então essas foram algumas das minhas dificuldades. Mas, tem uma coisa que fez com que eu

¹⁰ O termo faz referência a um tipo de semidança sem características definidas nem um trabalho técnico ou estético rigoroso.

nunca parasse que é ter a certeza do que eu queria. De fazer tudo o contrário do que estavam dizendo, colocando em prática minha história, minha experiência que são muito fortes, e que não são banalização. [...] Eu ralei, e vou continuar ralando porque ainda não estou satisfeita com quem é a Vânia. Então, isso reflete no meu trabalho que sempre estou modificando, buscando elementos para poder defender o que eu acredito. E aí as pessoas vieram a acreditar o que é, e ver que é um trabalho sério, que é um trabalho que precisa ser respeitado. Mas que é difícil, é difícil mesmo. Não é tão fácil trabalhar com matrizes africanas, trabalhar com blocos afros [...]. Talvez seja uma prepotência minha em dizer isso, mas até onde eu conheço é a primeira vez que eu vejo os blocos afros indo para sala de aula de uma escola de dança para serem estudados (OLIVEIRA, 2010).

Retomando a pergunta sobre a folia, a festa e a brincadeira nas danças de matriz africana, lembramos que o tema da alegria das comunidades negras na cidade de Salvador é um ponto problemático e discutível, pois, por um lado, a cidade tem uma antiga tradição cultural festiva, observada nos parágrafos anteriores, que consolida um saber popular e corporal baseado nos princípios sociais da folia e da festa, e, por outro, um estereótipo que assume a cultura negra como portadora “natural” da alegria e do riso, conceito que minimiza as análises e as políticas sobre as condições de pobreza e exclusão dessa população ao longo da história.

Para não cair nos estereótipos, é importante reconhecer que o mito da alegria baiana é desenvolvido com sucesso nas funções turísticas da cidade, sendo uma bandeira governamental e um conceito de uso comum dentro da própria comunidade soteropolitana, porém, deve ser discutida a ideia do povo negro como naturalmente feliz e portador de uma felicidade social garantida, pelo fato de expressar festivamente seus valores culturais. Quer dizer, é importante não confundir o conceito de “sociedade festiva”, do qual tratamos aqui ao falar da pedagogia do prazer, com o conceito de felicidade social, que remete às condições de equidade em direitos civis e coletivos que uma comunidade deve ter, para atingir níveis altos em qualidade de vida em todos os setores sociais e humanos, e que as populações negras da cidade de Salvador ainda não conseguem.

Acredito que recuperar o valor social da festa e da brincadeira afro dançante como princípio epistemológico vai permitir a descoberta do valor do prazer e do riso como didáticas, não unicamente para o ensino da dança, mas também para o ensino de diversas áreas escolares e para a vida em geral. Sobre esse tema não há, ainda, muitas pesquisas e nem trabalhos escritos, porém, como assegura Roger Chartier (1995), a festa é um projeto político e pedagógico, pois quebra as divisões sociais internas, junta, coletiviza, é signo de unanimidade, tem uma pedagogia sensível e persuasiva, reiterada e comunitária. Essas características fazem dela um capital didático que poderíamos elucidar com a ajuda de alguns teóricos, que têm abordado os efeitos benéficos do saber brincante na vida humana e escolar,

e de alguns mestres de dança afro de Salvador, que também aprofundam-se sobre o tema de forma maravilhosa, especialmente o professor Pakito Lázaro.

Fotografia 1 - A expressão do prazer (aulão de encerramento das atividades de dança afro, cursos livres - Escola de Dança FUNCEB, 17 de dezembro de 2010)



Fonte: fotografada por Ariany Lobo, para a presente pesquisa.

Nos processos de treinamento na sala de aula, escutei várias vezes a expressão “jogue-se” ou “se jogue”, dirigida a um estudante para encorajá-lo a entrar no ritmo profundo do movimento corporal pedido pela batida do tambor. O que não só significa lançar-se ou intentar, mas também, colocar o corpo em estado de jogo, “jogar-se”, brincar consigo mesmo, um trocadilho para expressar o ato de se puxar para dentro de si mesmo. Esta palavra expressa bem o domínio de estabelecer uma relação entre a prática sincera e o desdobramento do limite corporal que a dança afro precisa, sem tirar dela o fundamento do prazer. O professor Pakito Lázaro expressa de forma interessante sua proposta relacionada com este tema:

O processo pedagógico da dança afro tira o prazer, e gera o imaginário sobre “não é isso”, também não agrega o saber de todos. Eu transitei por esse tipo de pedagogia até que a questioneei, porque me sentia triste de ver que depois das aulas meu ser não estava preenchido nem satisfeito, e então entrei no “xiré”, no conceito de festa, de dança livre. A aula de dança afro era uma cópia de outros países na época da ditadura, por isto ela é disciplina, cobrança, tensão, não relaxamento. Disciplina é necessária, procurando a qualidade dentro da diferença de cada um, pois um corpo preparado é diferente de um corpo disciplinado. A academia tirou a alegria do corpo,

mas este precisa de esvaziar e preencher, de saber receber e dar, entrar na “técnica da vida”. [...] Eu sou um professor que fico na frente e curto o aluno, não fico julgando o que ele não faz, pelo contrário, eu fico olhando e falo: “Poxa que legal!”. As minhas aulas são para criar uma energia, para abrir um espaço, pois na África a cultura da dança é geral, mas na escola se tem perdido isto, e é bom encontrar um equilíbrio entre a técnica e a liberdade, essa é minha procura (LÁZARO, 2012).

Para ampliar essa ideia de “técnica da vida”, que é uma contribuição muito importante para o debate, Cipriano Luckesi (2000), em seus estudos sobre ludicidade e condição humana, brinda-nos com uma compreensão complexa da função da esfera social brincante na vida do ser humano. O enfoque de Luckesi é importante, pois compreende o jogo como componente essencial da existência, e não dentro do esquema de comparação entre trabalho e produtividade *versus* brincadeira e ludicidade, que é comum nos estudos modernos. Essa complexidade permite observar que o jogo traz a exploração de estados de consciência que não seriam atingidos por meio de outras operações corporais:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo (LUCKESI, 2000, p. 21).

Estes “estados internos de consciência plena”, segundo Luckesi (2000), propiciam ressignificações, e não simples evasões da existência, propiciam *insights*. Quando o prazer se torna um motivo para experimentar a vida de formas novas, contém a especial qualidade de ser um motor de mudança do processo subjetivo, e essa qualidade é uma das características mais especiais da dança, a possibilidade de mudança interna através do prazer, que é intensificada em alguns processos criativos com as danças de matriz africana. Porém, existem também qualidades chamadas “jogos-jogantes”, que têm como particularidade o fato de serem experiências lúdicas sem fins identificados, só pelo prazer de jogar juntos.

Por outro lado, o riso, que é convocado pelo caráter festivo da dança afro, contém mais algumas oportunidades pedagógicas. Como Jorge Larrosa coloca em seu estudo intitulado *Pedagogía profana* (2000), o riso é capaz de abrir uma fissura no caráter convencional do moralismo educativo, que faz da escola um centro de verdades absolutistas:

Assim, o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista. Essa seria a função de desmascaramento do convencionalismo existente em todas as relações humanas. O riso isola esse convencionalismo, desenha-o com apenas um traço e o coloca a distância. O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E, no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda

vestimenta, inclusive toda a pele, é máscara [...]. O riso polemiza com o sério, entra em contato com o sério, dialoga com o sério, com essa linguagem elevada que pretende envolver o mundo e compreendê-lo e dominá-lo, com essa linguagem canonizada e aceita que não duvida de si mesma. O riso desmascara essa linguagem, retira-a de seu lugar, de seus esconderijos, a expõe ao olhar como ela é, como uma casca vazia (LARROSA, 2000, p. 178, tradução nossa).

Com esses elementos disponíveis dentro das danças de matriz africana, fechamos o subtítulo falando do “xiré” como possibilidade emancipatória e também produtora de conhecimento legítimo e rigoroso. Cabe a pergunta: – Para que as danças de matriz africana tenham um lugar respeitado dentro do rígido universo acadêmico da escola e consigam dialogar com ele, precisam estas adotar elementos de treinamento convencionais que afastam o fundamento festivo que é propositivo e desafiante?

A experiência em sala de aula dos mestres Nadir Nóbrega, Pakito Lázaro e Monica Costa (Rio de Janeiro), que conheci durante a pesquisa, é mostrada em trabalhos de alta qualidade estética, misturados com um treinamento humanizado, prazeroso e empoderador. Contudo, para que esse estilo metodológico seja expansivo dentro do processo, os professores precisam fazer uma arqueologia de seus próprios modelos pedagógicos e das culturas educativas que os formam diariamente, encaminhando uma crítica propositiva sobre a história dos modelos pedagógicos na sala de aula, observando que o caráter crítico com a própria cultura de matriz africana a fortalece e a preenche de experiências múltiplas, necessárias neste momento.

3.2.2 Dançar a cabeça: a pedagogia da emancipação

A dança dos blocos afro é uma das expressões de matriz africana mais representativas de Salvador no sentido político e histórico. É um grupo de pessoas, geralmente afrodescendentes, que desenvolve uma dança de percurso inspirada na dança de orixás, que acontece nas ruas durante a época de carnaval. A dança é acompanhada de um ritmo musical chamado de samba-reggae, e contém cantigas sobre temas políticos de reivindicação racial, religiosa, corporal e estética. Como descreve a mestra de dança da FUNCEB Vânia Oliveira, o princípio fundamental do bloco é ser um veículo, “[...] uma ferramenta de transformação social, de transformação corporal, de revisão de conceitos, um trabalho de estudo corporal, além do estudo político” (OLIVEIRA, 2010).

Por esse motivo, é uma dança que caminha junto com a história do movimento negro dos anos 70 em Salvador, e sua primeira expressão, em 1974, produz o grupo Ilê Aiyê. Sair na

rua em grupo, dançando e cantando, permitiu às populações negras assumir sua negritude e legitimar uma luta política contra o racismo e em favor da qualificação de suas condições de vida. O Ilê fez uso de vários elementos da cultura afro na procura da liberdade por intermédio do uso do corpo, por exemplo, a relação com o terreiro ILE AIYE JITOLU e a mãe Hilda Jitolu, como guia espiritual e fundadora da escola, com práticas pedagógicas de matriz africana, que funciona até hoje. O coração do tambor e a reinvenção de danças dos cultos religiosos do candomblé acompanharam a performance, e também a reivindicação da beleza feminina negra por meio do concurso “A deusa de Ébano”, comemorado anualmente até hoje.

A maior parte das expressões da matriz afro tem um conteúdo político e de movimentação social, porém, na capoeira angola e nas danças dos blocos afro, é claro o uso do corpo como ferramenta política de emancipação subjetiva e coletiva, e como arquivo da memória na luta contra a escravidão colonial e contemporânea:

Se a sociedade atribui estereótipos que diminuem o sujeito descendente de africano, indo desde seus traços físicos, então, ele (ILÊ) afirma o contrário: Olha o negro é lindo, o meu cabelo é bonito, a minha pele tem a cor da noite. Então, é um processo de autoestima, primeiro de reconhecimento, de aceitação de si mesmo. Para mim, o primeiro ponto, de princípio, de valorização do corpo é a valorização do ser, do sujeito negro em se aceitar como ele é, e se achar bonito, belo, como as diferentes pessoas que compõem a humanidade, seja ele asiático, seja ele de todos esses lugares do mundo (CONRADO, 2012 *apud* MOREIRA, 2011 p. 8).

Desde os anos 70 até hoje, múltiplos blocos foram criados (Olodum, em 1979; Malê Debalê, em 1978; Muzenza, em 1981; Okanbí, em 1982; o Cortejo Afro, em 1998, etc.). Esses blocos têm lugares de criação e objetivos que divergem em algumas práticas específicas, porém, conservam seu objetivo social e educativo: formar cidadãos por meio da dança e da música, e conscientizar os sujeitos no reconhecimento do valor da cultura negra e afro-baiana.

Junto ao trabalho de ordem política, os blocos afros contêm muitos outros elementos importantes, por exemplo, a capacidade de colocar na prática o aprendizado da história afro-brasileira por intermédio do canto, da música e da dança, qualidade representativa de muitos povos africanos e recuperada pelos movimentos negros de Salvador, elemento que constitui um aporte na práxis pedagógica no Brasil, e na abordagem do ensino da história, literatura e artes cênicas, para além do convencional paradigma da escritura:

Enquanto arte se consegue fazer a junção de teoria e prática, não consigo parar e colocar todo mundo numa cadeira com lápis e caderno na mão e escrever, colocar para escrever a origem e história desses blocos. Eu faço isso de uma forma muito mais prática tentando fazer com que cada um tenha essa trajetória no corpo, mas eu faço questão de trazer essas informações teóricas para a sala de aula (OLIVEIRA, 2010).

O bloco afro possui a possibilidade pedagógica de abordar a história, geografia, literatura, religião, direitos humanos, política e outra infinidade de temas enquanto o corpo dança, canta e pula no carnaval, conseguindo fusionar transdisciplinarmente dimensões que, na educação convencional, têm sido historicamente separadas, além de conseguir tirar da sala de aula o conhecimento e colocá-lo na rua, desmitificá-lo, fazê-lo risível, humano, pagão, cotidiano. Para compreender melhor esse fato, observemos que o corpo dentro desta prática deixa de ser um veículo anatômico para se converter em um pilar de conhecimento, em epistemologia:

O sistema oficial de ensino valoriza a escrita, valoriza somente o pensamento, então o que é que a gente tenta apontar nesta formação: que esse corpo que pensa ou escreve é um corpo dançante, é um corpo sensível, é um corpo estético. Então, esse conhecimento vem articulado à escrita, ao pensamento, vem o conhecimento da poesia, da dança, da capoeira, da movimentação, da linguagem dos orixás (CONRADO, 2012 *apud* MOREIRA, 2011 p. 8).

A função epistêmica do corpo como prática de saber-poder-sentir é complementada com uma trilogia complexa que elabora a corporeidade como arquivo da memória. Dessa forma, enquanto que o saber convencional da história na sociedade branco-europeia é repassado através da escrita, dentro da matriz africana do bloco, a história é dançada, a história está escrita nos vértices da pele, por isso, a reflexão que é possível levantar é que o saber nas práticas da matriz afro não pode ser dissociado da música e de sua expressão corporal.

Porém, o ponto fundamental nas danças dos blocos é como ensinar sobre emancipação racial usando a dança e a música enquanto ferramentas. Como se pode aprender por intermédio do corpo a arte da liberdade? E, dentro do tema fundamental desta tese, como esta arte pode ser ensinada na práxis pedagógica do corpo que dança?

Para aprofundar-nos neste ponto vamos, então, falar da cabeça e do que ela representa na tradição cultural afro-brasileira, praticada nas danças de Salvador e na religião de matriz africana, pois uma das qualidades representativas das danças de bloco é manter a cabeça erguida e o corpo em disposição de orgulho e realeza. Levantar a cabeça com dignidade, propiciando uma dança alta e vigorosa descreve, gestual e musicalmente, uma crítica à opressão racial. Assim, observamos que esse breve conteúdo gestual contém múltiplas qualidades fundamentais.

Fotografia 2 - Dançar a cabeça: Mestra Vânia Oliveira (encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2009)



Fonte: fotografada pela autora.

A importância da cabeça na dança afro, além de reivindicar o cabelo negro discriminado historicamente, é entendida como um foco, um ponto que direciona o movimento do corpo inteiro, e sua compreensão é fundamental no sucesso da dança, pois o deslocamento do dançarino no espaço depende em grande medida da cabeça, ela é quem leva o corpo fazendo as vezes de guia. Em muitos dos movimentos da dança, a cabeça se movimenta antes do corpo e chega antes dele. Este uso descreve metaforicamente a importância de a cabeça estar antes e depois na dança, guiando, marcando, direcionando, servindo de foco, de luz. Dentro do mundo religioso da matriz afro, a cabeça (orí) é um elemento fundador do sujeito, que define a personalidade e o destino. Segundo o estudo de José Beniste (2011), Orí é o próprio guardião e divindade pessoal, e seu dever é proteger as

peças, conduzindo-as ao destino que escolherem. Entretanto, o Orixá é o intermediário entre os homens e a força divina do criador, chamado de Olodumaré, enquanto o Orí é o intermediário entre os seres humanos e seus orixás.

Todo esse fundamento espiritual permite compreender que a cabeça é a portadora de uma energia essencial, de aquilo que comumente chamaríamos de alma:

Orí inu significa cabeça interior, ou interior da pessoa, sendo assim a essência da personalidade [...]. *Orí* é todo o *ásé*¹¹ que uma pessoa tem, e sua sede é na cabeça. É ela que vem primeiro ao mundo e abre caminho para trazer o resto do corpo, [igual ao que acontece na dança]. Ela é a sede da consciência e dos principais sentidos físicos (BENISTE, 2011, p. 129).

Dançar com a cabeça em estado de consciência abre ao sujeito dançante a conexão com o universo de arriba, com o *orun*, associado na religiosidade iorubá com as divindades. Porém, como na filosofia afro-brasileira o corpo não pertence só ao sujeito nem está dividido em partes fragmentárias, a cabeça funciona em conexão com outros mecanismos corporais e cósmicos:

A cabeça está no nascente e os pés no poente, por isso, durante o bori¹² os ancestrais da pessoa são invocados, batendo no pé direito para chamar o pai e no pé esquerdo para chamar a mãe. O simbolismo dos pés, em contraposição ao simbolismo da cabeça, é importante. Os pés estão em contato direto com a terra. [...] Assim como a cabeça recebe o Orixá, o pé a parte do corpo que permite a comunicação com os ancestrais. É na terra que os mortos são enterrados e é da terra que saem os eguns – espíritos dos mortos, que são os ancestrais cultuados nos terreiros de Kêtu (BENISTE, 2011, p. 132).

Dessa forma, a relação da cabeça com o pé estabelece uma complexidade anatômica que se complementa, e lembra que dançar a cabeça é, de alguma forma, dançar o pensamento e o destino, daí que simbólica e fisicamente o trabalho com ela é de importância capital na luta contra o racismo e na manutenção da identidade religiosa afro-brasileira.

Porém, como esses elementos podem ser compreendidos no sentido pedagógico da procura da liberdade corporal? O trabalho com esta dimensão corporal basicamente nos ensina a compreensão da dimensão do foco e a aceitação do eu-destino. Isso significa que a pessoa que dança aprende a se posicionar no espaço estando em movimento e a se movimentar tendo claro para onde vai traçando um percurso, um destino de ida e volta. Dentro da sala de aula acontecem muitos tipos de olhares e percursos de foco. Geralmente, os

¹¹ “Asé” é o nome da força vital na religião do Candomblé.

¹² “Bori” é um ritual de candomblé que tem como objetivo fortalecer o orí da pessoa por meio de oferendas que acerquem seu orixá, é uma das práticas que iniciam as pessoas nos cultos mais complexos desta religiosidade.

estudantes que têm dificuldade em apontar o foco e segui-lo por meio da tríade *cabeça-olho-pé* têm dificuldades de concentração; aqueles outros que dançam olhando para o chão apresentam dificuldades com a certeza sobre si mesmos e seus corpos; os outros que passam olhando em todas as direções precisam de aprovação para se sentirem confiantes, ou têm uma relação com o outro como ente punitivo, etc.

É um fato que o uso consciente da cabeça, enquanto se dança como entidade complexa ligada com a relação do passado e do futuro, muda a forma de focar um ponto e correr atrás dele. No caso da dança de matriz afro, isso pode não funcionar só na técnica ou no trabalho estético, pois pode projetar-se também no cotidiano da experiência vital dos sujeitos. A percepção da identidade muda, a aceitação do eu muda, a relação do outro como observador que pune muda. Cada cabeça é diferente, mas pode percorrer caminhos em conjunto. É assim que fisicamente é aprendida a arte da emancipação, que tem um pouco a ver com o reconhecimento do eu dentro de um caminho próprio, de um destino escolhido e perseguido com coragem sem intermediários:

É um trabalho que eu tiro muito retorno com relação a autoestima, a elevação da autoestima dos meus estudantes, e de cidadania, porque eu trabalho em cidadania nas minhas aulas, também de resgate histórico, resgate cultural e de revelação de identidade. Então, esse é meu trabalho, esse é meu objetivo, porque a partir dos elementos que eu levo, das informações que eu levo, o estudante diz assim “puxa, eu tenho a ver com isso” [...] Então, revela identidade, ou é ou não é! Ou é ou não é! Ou não é, e diz ‘massa, eu quero aprender!’ (OLIVEIRA, 2010).

O reconhecimento do caminho identitário do estudante pode parecer obscuro no começo do percurso, mas a dança propõe a iluminação dos estados sombrios deste por intermédio do movimento e do reconhecimento do que faz do sujeito um ser valioso e completo. A cabeça como representação do poder pode aprender o fundamento da rota individual quando trabalhada como fonte de saber e quando reconhecida como um mecanismo expansivo da consciência.

3.2.3 Deuses que dançam: a pedagogia da vibração

No trabalho de campo desta pesquisa, realizei todo tipo de aulas de dança de matriz africana. Porém, só na etapa final da tese fiz aulas específicas sobre os orixás, visitando terreiros, falando com pessoas conhecedoras do tema e estudando os aspectos teóricos e corporais desta tradição. Fiquei surpresa ao saber que a maior parte dos movimentos que já tinha aprendido em aulas diversas eram iguais ou muito parecidos com as danças de orixá. Tinha dançado, durante quase três anos, movimentos e músicas de inspiração religiosa, sem saber a origem ou os detalhes destas danças. O episódio mostrou várias questões que abrem a polêmica sobre a inter-relação entre espiritualidade e pedagogia dentro da dança, e as múltiplas temáticas que são tecidas ao redor do tema.

Não é o objetivo desta discussão apresentar uma descrição das danças dos orixás, pois, sobre esse ponto, vários estudos já têm feito pesquisas valiosas¹³. Interessa à tese estabelecer a pergunta sobre o lugar do religioso na prática escolar das danças de matriz afro. O tema requer entrar no domínio da espiritualidade afro-brasileira, especialmente na desenvolvida dentro dos cultos de candomblé, de quem a dança obteve historicamente a matéria-prima, estética e política, para sua composição.

No entanto, estudando as danças religiosas, topamos de novo com dimensões sociais que saem de um ou de outro parâmetro ou nomeação, para se localizarem dentro de formas culturais múltiplas, ambíguas, híbridas e mutáveis, que vão além do universo religioso. Os orixás que funcionam como arquétipos inspiradores de mestres e estudantes, de técnicas e sequências de exercícios na dança, são usados de variadas formas. Como fonte, meio e forma da mais rigorosa espiritualidade ou do comércio turístico, servem como símbolos da cidade e como fontes de renda, servem como discurso ideológico ou como material mediático e editorial, servem como motivo de pesquisa ou de encenação teatral, etc. Em Salvador, uma empresa cultural que produz artefatos sociais de todo tipo está fundada no uso simbólico dos orixás. Por esse motivo, é enganoso pensar que dentro da dança cumprem unicamente uma função espiritual, pois o território destes arquétipos é o cruzamento de várias interseções, ramificações e variações.

Dentro das salas de aula, estudantes e professores também assumem os arquétipos religiosos de formas variadas e opostas, por exemplo, pegando as mitologias como uma performance mecânica ou uma encenação teatral; como fontes de inspiração coreográfica e

¹³ Exemplos de estudos sobre dança dos orixás: ver Conrado (2006), Santos (2002), Nadir Oliveira (2006), Barbara (2002) e Martins (2008).

temática, ou como simples rotinas culturalmente repetidas; como produtos de oferta turística, e como histórias de importância legítima e obrigatória no desenvolvimento social. Há, ainda, muitos que não conhecem os fundamentos espirituais da dança, e outros que expressaram que são temas repetitivos e limitadores dentro da evolução do processo artístico das artes da matriz, pois viraram um clichê. Essa explosão de usos e significações da mitologia ritual na pedagogia tem a ver com um tema importante para a discussão pedagógica, que é o tema da sobrevivência econômica dos projetos escolares de dança e dos professores envolvidos neles.

No contexto de pobreza e falta de oportunidades para a população afro de Salvador, os saberes da matriz a tem brindado com uma fonte de oportunidades, que podem ser aproveitadas como ferramentas de emprego e sustentabilidade. Por exemplo, vários catálogos turísticos de Salvador, escolas de dança como a FUNCEB aparecem dentro dos percursos mais visitados nos circuitos de turismo da cidade, e a dança é ofertada como novidade exótica, assim como as escolas de capoeira angola e alguns terreiros de candomblé.

Não é novidade que ao redor do mundo o tema da etnização e da cultura como fonte produtora de saber, nos últimos 20 anos, criou todo tipo de formas de aproveitamento do étnico como potencial comercial, não só pelas grandes empresas e firmas de produtos e serviços, mas também pelas próprias comunidades que observaram como pode ser benéfico o uso deste potencial para aumentar as rendas e a qualidade de vida, e para dividir com a sociedade global seus saberes locais. Neste percurso, porém, vários dilemas começam a acontecer.

Nesse contexto, os mestres das danças afro têm que ensinar e proteger o saber cultural e, ao mesmo tempo, agradar aos públicos assistentes e consumidores do turismo étnico, para ganhar um pouco de dinheiro; têm que trilhar no delicado caminho de inovar e criar, sem quebrar os princípios fundamentais do saber cultural, porém, sem ficar fora das demandas da atualidade; ensinar o universo complexo do afro, que envolve vários elementos e dimensões da vida, usando pequenas células deste saber durante curtos períodos de tempo, com poucos recursos econômicos e lidando com os diferentes interesses das populações receptoras.

Ainda têm que lutar contra os preconceitos próprios sobre as danças de origem africana e contra os estereótipos que são apreciados e exigidos pelo consumo desta empresa. O professor Eliseo Pitta, do projeto CARDAN de Salvador (Centro de Articulação e Referência em Dança Negra), comenta que o problema da profissionalização da comunidade da dança de matriz afro em Salvador é bastante preocupante, pois os projetos e eventos não alcançam uma qualidade que os torne fontes reais de renda para os participantes, além dos espaços turísticos medianamente ganhos e com pagamentos mínimos. A burocracia nos

editais e a carência de recursos faz com que as questões artísticas acabem sendo resolvidas de forma artesanal e não profissional, o dançarino baiano, diz o professor, é um dançarino com fome, que não tem resolvidos os problemas básicos de sobrevivência (PITTA, 2012)¹⁴.

Dessa forma, o uso dos Orixás como referências pedagógicas varia, pois o discurso sobre a ancestralidade entra no cenário das carências econômicas e da sobrevivência que desbordam os papéis espirituais, transformando-os, negociando com eles e fazendo as releituras necessárias. As práticas corporais, então, acabam entrando no intercâmbio e no consumo que gera a circulação de uma economia de sobrevivência, no nível individual, e de uma economia do turismo, no nível urbano.

Os processos de etnização do comércio ou de comercialização do étnico têm sido, geralmente, estigmatizados, observados como percursos de compra e venda, que têm um valor comercial que é superficial frente à mistificação dos pressupostos corporais da luta política. Porém, o tema da comercialização do saber espiritual e corporal é também uma desconfortável realidade, que atinge os processos da educação e que está na agenda das discussões, porque as relações estabelecidas que gera, criam práticas sociais que se imbricam na experiência da vivência cotidiana em Salvador, e, nesse percurso, acabam virando um fenômeno social que fala sobre o *ethos* corporal da cidade, e sobre as formas como as pedagogias do afro debatem sobre o assunto.

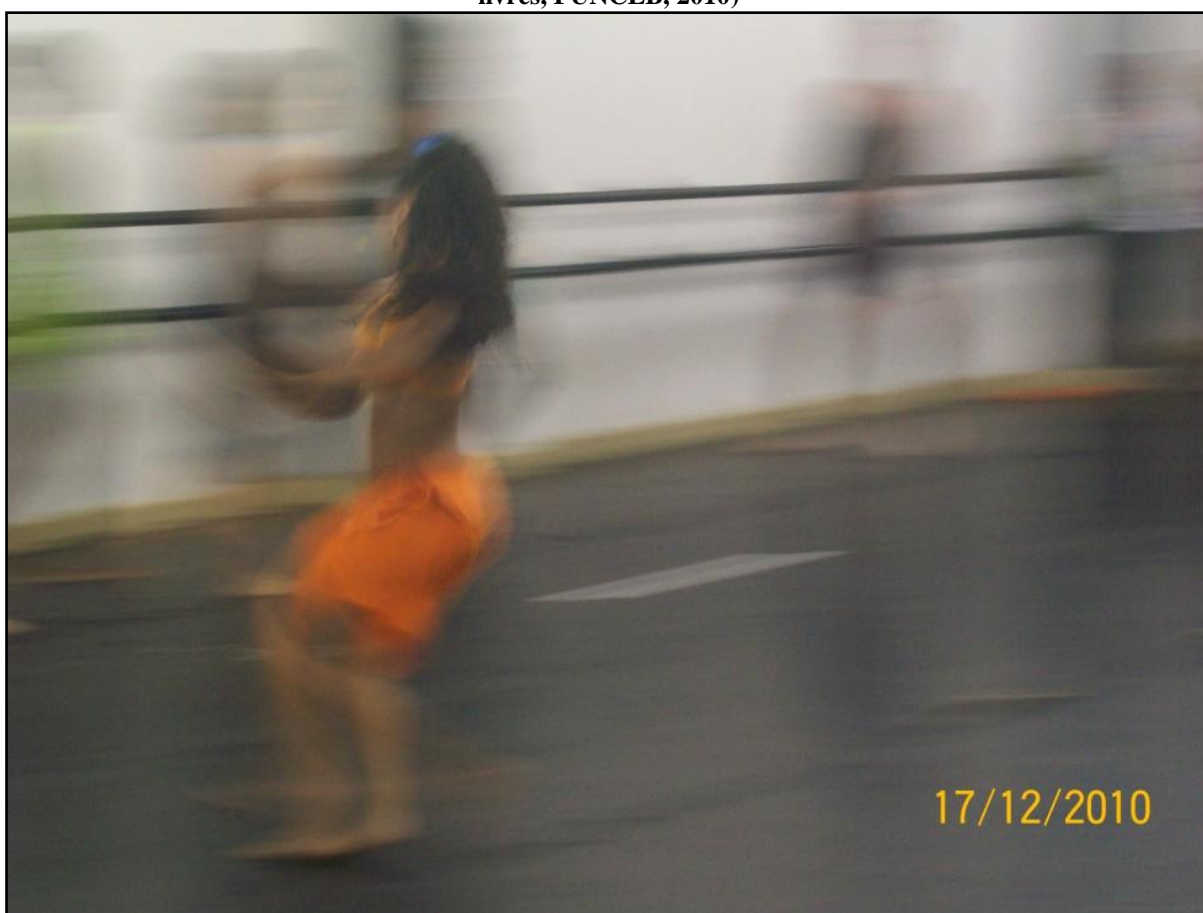
Em síntese, o tema religioso apresenta estas múltiplas variações que serão retomadas com maior profundidade no capítulo a seguir. Neste momento é importante percorrer o caminho de compreensão de alguns elementos próprios de transmissão de conhecimento na dança de orixás, que não têm a ver diretamente com a questão religiosa, mas sim com o que podemos denominar de questão “energética” ou “vibracional”, que estas danças mostram no caminho do conhecimento. No belo trabalho “O dom do Gesto”, Isabele Launay recolhe vários depoimentos de dançarinos e coreógrafos franceses, sobre seus processos de formação como profissionais. No tema sobre transmitir o saber, ela transcreve alguns aportes que são iluminadores para a compreensão do tema pedagógico:

Não é uma questão de método, é na relação que o ensino acontece [...] é o modo pelo qual o conhecimento é transmitido que é fundamental [...] é a maneira pela qual eu pude ser levado a consideração, essa espécie de ternura [...]. O mestre deposita confiança em você, mas mais do que isso, ele discerne e descobre alguma coisa e você sente (LAUNAY, 2003, p. 95-96).

¹⁴ Entrevista concedida, em Salvador, em maio de 2012, durante uma coletiva sobre a gravação do documentário *Dança Negra*, da diretora Carmem Luz. O documentário atualmente ainda se encontra em fase de produção.

Vamos falar um pouco sobre a questão da relação que transcende o método. Nos cursos livres frequentados, a força vital de vários professores, e suas conexões com a religião do candomblé, como iniciados, simpatizantes ou conhecedores, são claras e definitivas no aprendizado da dança, que se transmitem em grande parte por intermédio do que eu chamo de “pedagogia da vibração”, uma forma de transmissão do saber que vai muito além da palavra, da repetição e da rotina, estabelecendo uma comunicação energética, sensorial e intuitiva que se recebe tanto coletiva quanto individualmente.

Fotografia 3 - A pedagogia da vibração: Mestra Tatiana Campelo (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)



Fonte: fotografada por Ariany Lobo para a presente pesquisa

Esses estados de entrega de conhecimento corporal têm sido pouco desenvolvidos nos tratados pedagógicos do Ocidente, porém, são bastante comuns em culturas que cultuam a relação do corpo com o cosmos. Nessas tradições, a conexão estabelecida entre música, movimento e um impulso energético trazido pelos mestres faz uma alquimia pedagógica que consegue entregar o saber sem modelos intermediários observáveis, ou estabelecidos. Alguma coisa independente de toda lógica técnica acontece nessa relação, portanto, esse tipo de

aprendizado não tem um nome ou uma explicação precisa, só a sensação dentro do corpo dançante de ter percebido por intermédio da pele e do contato físico e emocional, que aconteceu uma abertura no entendimento. Uma parte da nossa natureza corporal transcende as limitações linguísticas, e, nesse sentido, nossa experiência íntima com o saber das danças de matriz afro dificilmente é explicada. Nas danças de matriz africana, uma parte do saber é mistério, ou, como diria Eduardo Oliveira (2007), é encantamento.

É fato que a relação íntima que a dança tem com a religiosidade se estabelece também no plano transcendental, pois, mesmo que as aulas não tenham uma intenção espiritual direta e estejam fora dos terreiros de Candomblé os movimentos remetem ao saber místico, e isso faz deles entidades vivas com energia própria, uma energia que toca o corpo e o alimenta, o orienta, o leva para perto do saber espiritual, e, nessa troca perceptiva, o corpo muda, se acrescenta com uma nova forma de si mesmo, que não está relacionada com o trabalho físico, mas sim com a substância do ser, com a energia implícita, com a força vital. Um brilhar de olhos aparece colocado no caminho e a pele arrepiada treme respirando. É isso o que acontece, mas isso é TUDO.

Este é um dos aportes pedagógicos mais maravilhosos que a dança de matriz afro pode ensinar à pedagogia do mundo: o aprendizado sobre o próprio corpo por meio da troca vibratória. Não poderíamos dizer que todo mestre ou mestra de dança afro participa desta pedagogia, mas, muitos deles, sim, naturalmente se entregam com uma força que bate no coração, naturalmente abrem o caminho, desafiam, têm respostas, vibram, estão vivos enquanto mestres, *hermosamente*¹⁵ acordados. Na vida, percorremos muitas salas de aula, muitas aulas e mestres ou professores estiveram nesse percurso, porém, quantas dessas vivências já esquecemos, ou aprendemos a odiar? A maior parte delas não fizeram história, pois careciam de alguma força existencial que as preenchessem de graça, de beleza, de profundidade. Mas, algumas foram marcantes, permaneceram na memória porque mudaram o caminho, porque tinham uma vibração poderosa e clara. Quando a gente se pergunta por que alguns dos nossos mestres e conhecimentos foram transcendentais, parece que compreendemos que uma alquimia vibratória aconteceu, que alguma coisa além foi transmitida, o que Launay (2003) descreve como “essa espécie de ternura transcendental”. Contudo, não existe uma forma de ser professor ou de dar aula, que encaixe nesse conceito, só sabemos que em alguns funciona, e na maioria não.

¹⁵ Belamente.

Se quisermos saber os segredos desse encantamento que esses mestres têm, encontramos uma mistura entre a presença na aula do tambor, que ajuda para que as conexões vibratórias apareçam, uma coragem de espírito indo além das circunstâncias, e uma relação espiritual com o corpo, muito comum entre as sociedades de origem africana. Essa relação espiritual com a corporeidade, quer dizer, essa relação de entender o corpo engajado com a natureza do universo e do outro, é transcendental na pedagogia da vibração, sem ela o saber torna-se ordinário e repetitivo, frio, ausente. A mestra de dança afro Rosângela Silvestre, criou uma técnica chamada de “técnica silvestre”, que enfatiza de forma interessante a conexão entre corpo e espiritualidade: ela fala sobre sua tríplice conceição de corpo, e nos entrega uma visão sobre o tema da pedagogia da vibração:

Inicialmente tenho o conceito que todos nos aprendemos tendo o corpo como um conjunto de ossos, músculos e órgãos. Também o conceito de que somos corpo, mente e espírito. No trabalho pedagógico, atuando na área de treinamento físico, procuro obedecer os princípios comuns que devem ser obedecidos por quem propõe treinar o corpo do outro: observar e analisar a formação anatômica e aplicar, proporcionalmente, a movimentação que vai atuar no aprimoramento postural, tonificação muscular e flexibilidade. “O corpo-mente”, me deixa em estado de alerta para perceber as ações e atitudes que são reveladas na expressão do corpo físico ao se deixar envolver com movimento, ou por não se deixar envolver por motivos pessoais ou criação de personalidades e ou personagens que tenham a capacidade de camuflar o real estágio mental e consciente: o movimento passa a ser um instrumento que lhe induz a treinar um intérprete que só repete o movimento ao invés de procurar, mais do que aprender ou decorar determinada sequência, também viver o movimento. E o “Corpo-Espírito”, conexão constante com a essência e existência da vida em que temos o corpo como o Único instrumento para a cada momento procurar estar na afinação correta para que possamos tocar a música da vida que nos compomos. Quando a composição se manifesta num instrumento desafinado, o resultado vem com desarmonia. Eu prefiro seguir o “EspíritoMenteCorpo”: EMC (SILVESTRE, 2012).

E essa forma de compreensão tem como produto uma relação complexa do estudante com a existência. Passando de ser um objeto da dança, a ser um sujeito que dança. Esta oportunidade abre um caminho de humanização do treinamento artístico da dança que, em poucas oportunidades, abre o espaço para o que está além do corpo, para o que é um mistério. A tradição dos orixás acompanha a vida, o orixá está em nós, na natureza, no cosmos (SANTOS, 2002). A dança torna-se um exercício de procura do saber existencial, de ligação do ser com o cosmos, que tanto perdemos na educação convencional e no privilégio que tem a informação cartesiana, que fragmenta o mundo e o separa de nós, colocando-nos na falsa hierarquia da evolução, fazendo acreditar que somos diferentes da natureza, quando realmente somos nós mesmos a natureza. A espiritualidade contida no saber vibratório, nos mostra uma

relação com o divino, que é uma relação de reconexão com o saber da natureza que habitamos e nos habita infinitamente:

Eu diria que essa concepção de corpo está diretamente entrelaçada, articulada, é princípio fundamental e de inspiração, ela vem da religiosidade. Não na religiosidade no sentido de doutrina, de alienação, de forma nenhuma. A religiosidade é entendida como um espaço que mantém princípios fundamentais do ser, do divino, da espiritualidade, das dimensões importantes em busca do mundo terrestre (MOREIRA, 2011, p. 11).

Vibrar é reestabelecer por intermédio da dança o elo perdido, a comunicação esquecida, e receber das forças da natureza conhecimento corporal, entendimento. A pedagogia, então, vira uma parceria conjunta entre as forças da humanidade e as forças elementais do cosmos, o que possibilita um caminho de aberturas, de reconhecimento do corpo. Provavelmente os *insights* que os estudantes andam procurando com tanta veemência por intermédio do trabalho físico escravizante, estejam colocados de forma sutil e bela nessa relação vibratória, nesse encantamento.

Sintetizando, podemos observar que o tema do universo espiritual possui essa dupla natureza, que percorre o sistema material de uso da dança como forma de sobrevivência, porém, resguarda um saber pedagógico altamente significativo e criativo.

3.2.4 Dança e ancestralidade: a pedagogia do pé

Abordando mais uma característica, neste apartado tentarei fazer uma aproximação sobre a relação do movimento de dança afro com o princípio *terra*, e como essa relação constrói mudanças significativas sobre a compreensão do corpo, enquanto organismo complexo e associado a diversos fatores cósmicos e sociais. Com este objetivo, vamos dar uma olhada na história do pé, tanto na noção eurocentrada dele quanto na noção da matriz afro-brasileira.

Para a teoria clássica da evolução, criada, como a maior parte das pesquisas científicas, dentro da mentalidade dos países europeus e ocidentais do século XVIII e XIX, a mão foi considerada por muitas décadas como um mecanismo corporal central (junto ao cérebro e à coluna) nas mudanças que permitiram à espécie humana gerar câmbios significativos na procura de um caminho evolutivo. A Europa vitoriana criou, na *mão* de Charles Darwin e seus seguidores, a ideia da locomoção bípede, como motor da liberdade das mãos que dotaram aos seres humanos de uma superioridade intelectual sobre as outras

criaturas. Esta é uma teoria que permanece ainda em nossas ideias sobre a evolução da espécie (INGOLD, 2004).

É a partir desse postulado que a mão foi associada ao intelecto, à razão, à memória, à civilização, ao caminho da espécie na procura da evolução junto à cabeça e aos olhos, que, segundo Darwin, protagonizaram a conformação fisiológica do ser humano europeu evoluído. O pé, contrariamente, ficou fora das teorias da esfera do intelecto, e regrediu à condição de um aparelho meramente mecânico, que desenvolveu sua história escondido nos sapatos.

Compreendemos, dessa forma, que o uso dos sapatos, das cadeiras e as modificações que foram feitas na anatomia do pé e do corpo coincidem com a ausência dessa importante parte da existência nas teorias da evolução. Assim, o pé foi classificado junto com os genitais, a pélvis e a bacia, como partes da fisiologia “natural” e “selvagem” do ser humano, ocupando o espaço de centros opostos à hierarquia do cérebro, mãos e olhos, por essa razão, o uso de aparelhos tem a ver com a história de domesticação da natureza considerada “animal” do pé, próxima dos instintos humanos (INGOLD, 2004).

De modo que a diferenciação na hierarquia entre mão e pé é uma típica divisão da mentalidade moderna, que, como foi estudado no primeiro capítulo, fragmentou de forma deliberada a inteligência do instinto, duas qualidades corporais que, como sabemos hoje, são indivisíveis. No entanto, a historiografia sobre a ciência, e especialmente sobre o discurso das teorias evolucionistas, resgatou uma nova versão para o lugar do pé na construção da civilização humana, e desvendou as fontes positivistas deste discurso, mostrando na atualidade novas perspectivas teóricas para pensar o pé de uma forma diferente. Assim, começou a ser pensado por que os pés descalços, caminhantes e ativos, próprios do desenvolvimento dos rituais de dança nas sociedades africanas, foram rejeitados do discurso evolutivo e dos sonhos progressistas da Europa colonial.

Nesse sentido, foram determinantes da construção sobre o corpo moderno eventos como parar de caminhar para usar transportes, pois a caminhada era uma forma diária de locomoção antes do século XVIII, e também esquecer o uso do chão como lugar onde acontece a vida cotidiana, preferindo o uso das cadeiras e sofás, o que só aconteceu nos últimos 200 anos (INGOLD, 2004). Não usar a caminhada para deslocamento, confinar os pés ao uso de sapatos, e ficar sentado em cadeiras são três invenções da modernidade europeia, que falam muito bem dos desenvolvimentos tecnológicos e educativos que permitiram a construção do pensamento no estado corporal de quietude, e, por fim, o uso primordial da mão como portadora do poder cognitivo. Disciplinar o corpo para direcioná-lo no uso dessas tecnologias civilizatórias faz parte da educação até os nossos dias:

Nada fala melhor do mundo sedentário do que a cultura da superioridade da visão e a audição, e o esquecimento dos atos sinestésicos do pé. As botas reduzem a atividade de caminhar a uma repetição de passos-máquina, que priva aos portadores da possibilidade de pensar com os pés. A bota e a cadeira estabelecem um tecno fundamento lógico para a separação do pensamento da ação e da mente do corpo, coisa que é característica do ser humano urbano e moderno (INGOLD, 2004, p. 329, tradução nossa).

No entanto, em outros cantos do planeta, o pé e o chão, que na Europa se converteram em lugares para evitar (o Balé, dentro da história da dança, seria a refinação máxima da mentalidade ocidental sobre este fenômeno), continuaram sendo preservados como espaços importantes do transcorrer da vida cotidiana. Na China e nas milenares práticas corporais indianas, por exemplo, os pés foram concebidos como centros nervosos e vibracionais capazes de conter a informação nervosa e energética sintetizada, descobrindo mapas corporais só na leitura das plantas do pé e definindo, assim, técnicas terapêuticas bastante complexas.

No nível ósseo e muscular, o abandono civilizatório do trabalho com os pés fez com que o corpo perdesse aquela força avassaladora do caminhante pré-histórico e sua solidez esquelética, que permitiu a postura erguida dos seres humanos e o avanço do cérebro. Mas, no nível existencial e transcendental, aconteceu que esse afastamento ocasionou uma perda de contato com o telúrico, quer dizer, com as forças e os elementais que moram na terra, no chão, enquanto princípio vital, e que têm a ver diretamente com o elo conector entre humanidade e territorialidade, sendo que a terra é um ser orgânico vivo que respira e troca informação com os seres humanos por intermédio dos pés:

Outro fato decisivo é a comunicação com a terra, com a mãe terra que nos sustenta. Que nos abrange. Os pés são quase sempre nus e batem o solo com toda a planta, num movimento de ida e volta que é transmitido ao corpo inteiro. O fato de bater com o pé todo torna-se algo de grande importância, pois nos fala da vida, da experiência que deve ser aqui e agora [...]. Na dança de origem africana os movimentos do corpo nos falam da vida cotidiana, do trabalho dos homens e mulheres, do ninar as crianças, do caçar. Enfim, da vida voltada para aquilo que ela é (BARBARA, 2002, p. 139).

Por esse motivo, para as culturas corporais orientais, e, como veremos adiante, para as iorubás também, recuperar o pé, voltar a ter uma relação de amor com ele, significa recuperar grande parte da complexidade energética do ser, a respiração, o contentamento do espírito e a felicidade da união com o universo, significa recuperar o princípio original, significa voltar aos ancestrais, voltar para casa. Nesse ponto, lembramos a premissa “sem anatomia não há emoções”, do trabalho de Stanley Keleman, que mostra a inter-relação entre camadas de pele

e músculos, órgãos, ossos, e a invisível camada de hormônios, bem como a organização da experiência, e o elemento mais importante nessa relação que é a vida emocional. (KELEMAN, 1992, p. 12).

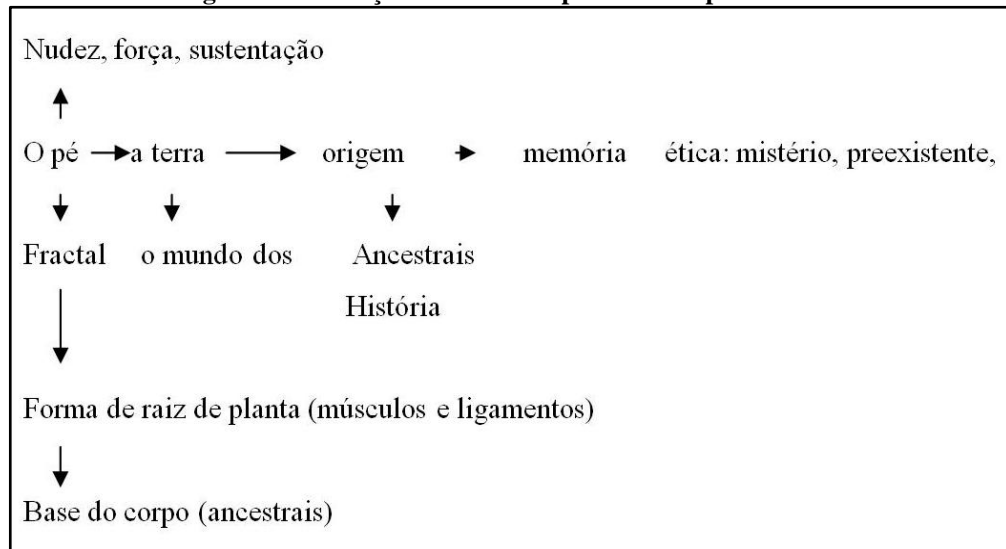
O pé, portanto, é gerador de relações mentais e emotivas determinadas, *o pé tem a ver com a alma*, por esse fato, basicamente tem que ser compreendido como parte dos ideais espirituais das culturas de matriz africana. Pés e Orixás, têm uma conexão que o Ocidente nunca conseguiu possuir. Da relação, distante ou não, com a terra como símbolo de sustentação e enraizamento moral e social, com o próprio sujeito e com sua história pessoal, dependem as relações com a sexualidade, com a mãe, com a cultura e com o universo todo. O pé é um daqueles sistemas que, quanto mais trabalhados e próximos estejam da consciência dos seres humanos, mais humanizados e amorosos se tornam, mais ligados com o decorrer da história coletiva passada e futura: “Consideramos que essas forças geradas pela raiz do movimento, recarregam o individuo no tempo, no ritmo dos corpos, no ritmo dos mundos, aproximando-nos da nossa força de origem, da evocação dos poderes cósmicos, das suas interligações com os seres humanos” (SANTOS, 2002, p. 111).

Daí que, por meio do trabalho com o pé, compreendemos o conceito de âncora na dança de origem africana. Só consegui compreender esse conceito através da minha experiência corporal na maternidade, pois a mãe se converte na âncora para o bebê no processo de desenvolvimento; quando a pulsão de crescimento é tão absolutamente avassaladora para o processo emocional e interno do bebê, a mãe tem que fazer às vezes de âncora para criar um elo com *a terra* do pequeno ser. De outro modo, a criança sentiria em sua carne uma vertigem caótica, um corpo físico em expansão celular segundo após segundo, que geraria uma sensação insuportável de explosão.

A relação com a terra, que para as sociedades afro-brasileiras contém o ancestral, o princípio ético mais importante da religiosidade, tem essa tarefa de ancorar, de trazer para a raiz, de fazer suportável o processo existencial do ser humano sobre o cosmos. A terra é essa lama que gruda o ser a um processo existencial suportável, amoroso e possível:

Se a filosofia da terra é uma filosofia que não prescinde do corpo – pois encontra nele o acontecimento fundante – a ancestralidade como filosofia não prescinde da terra, visto que a sabedoria brota do chão [...]. A definição definitiva e provisória do corpo é que ele é território, logo a ancestralidade é o que dá forma ao corpo e, inversamente, o corpo dá conteúdo à ancestralidade. A sapiência que brota do chão fecunda o território-corpo que expressa a cultura dos africanos e afro descendentes. (OLIVEIRA, 2007, p. 256).

Diagrama 2 - Relação sistêmica do pé com o corpo e o cosmos



Fonte: elaborado pela autora.

A importância do pé nas danças de matriz afro consegue sustentar essa trilha, dar conta dessa complexa sistematicidade. Neste caso, superamos a interpretação do pé como mero assunto simbólico, quer dizer, não estamos afirmando que o pé “representa” os ancestrais, mas sim que o pé tem uma noção de fractal, ou seja, o pé é uma pequena réplica dos ancestrais no corpo. Dessa forma, a questão do corpo, nas tradições de origem africana, alimenta a interpretação simplista do símbolo e assume uma presença corporal, encarna uma energia. No entanto, o fractal não se compõe só do pé carnal ou físico, pois junto com este é incluída a relação de contato do pé com a terra através do movimento:

Nas religiões africanas o corpo humano é concebido como o gêmeo do corpo cósmico; a geminidade é um tema predominante em muitos mitos e rituais da África Ocidental. De acordo com a cosmogonia dividida entre os Dogon, Bambara, e povos Malinke do Mali, os seres primordiais eram gêmeos. Gêmeos representam o ideal. Muitos indivíduos dividem a estrutura da geminidade, na qual a placenta acredita-se ser o locus de um único destino e alma gêmea. Seguido ao nascimento, a placenta é lavada e enterrada no cemitério familiar na primeira semana de vida da criança. Entre os Ashanti de Gana, gêmeos são permanentemente assegurados com um status especial, como santuários vivos, porque como um sinal de abundante fertilidade eles são repositórios do sagrado (SANTOS, 2008, p. 220).

Fotografia 4 - A pedagogia do pé (encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2009)



Fonte: fotografada pela autora.

No sentido pedagógico, quando a relação do corpo com a terra é trabalhada de uma forma consciente e profunda, uma relação de ancoragem com o mundo acontece, a experiência do corpo do sujeito muda, e muda no sentido fisiológico: pernas e abdômen ficam, logicamente, fortalecidos, e o movimento terá uma base de sustentação firme, mas muda, também, emocionalmente, uma vez que a sensação de raiz leva o corpo a um estado de empoderamento. Através do pé, o corpo diz: “eu estou aqui”, “eu existo”, “eu sou”, e, essa afirmação muda a relação do sujeito com o mundo, muda seu senso de apreciação sobre ele mesmo.

Nesse ponto, a dança de matriz afro se converte em uma pedagogia do ser, porque, com o trabalho do pé, ela ensina a seguridade, ensina a coragem, ensina a superação do medo, ensina força existencial para o sujeito dançante dizer “eu estou aqui e faço parte do mundo”. Através da compreensão complexa do pé como parte do corpo e do cosmos, o indivíduo desenvolve a capacidade de sentir: “eu faço parte desta terra e com ela eu sou, reclamo meu direito de ser ouvido, de ser visto, de ser amado”. A relação carnal do pé com o chão gera uma *bioquímica* diferente no sujeito e não só uma ideia abstrata ou um discurso, por isso, é

importante saber que o conhecimento corporal de matriz africana supera o simbólico e se manifesta como uma realidade carnal, hormonal, sanguínea que dialoga com ela mesma, e com a esfera cósmica e ambiental. Lembro aqui as palavras de Richard Sennet (1994, p. 25): “[...] tão carnal é minha alma quanto espiritual é meu sangue” (tradução nossa), que, em palavras da dança de matriz afro, serão “tão carnal é minha relação com a terra quanto espiritual é o meu pé”.

3.2.5 A corposofia da circularidade: a pedagogia do ser junto

O círculo é uma figura antiga e sagrada, milenarmente usada dentro do simbolismo ritual, pois representa vários aspectos dos mistérios e sabedorias espirituais de todos os continentes, podendo ser encontrado nas mais diversas representações culturais, todas associadas ao mistério do cíclico, do eterno, do infinito, do atemporal e contínuo. O círculo tem a particularidade de ser associado ao cosmos e às formas da natureza que possuem o aspecto periódico como característica, por isso, dentro de sua composição mora o movimento e a capacidade que tem de convocar e provocar comunicação entre as pessoas. O círculo garante um compartilhamento, um encontro, a mirada entre vários, a possibilidade de jogo equilibrado entre diferentes. O reconhecimento entre distantes:

O movimento dos corpos celestes; a dança das estações; as mudanças de luz e sombra, de pressão e umidade, de calor e frio, de expansão e retração se refletem na vida cósmica e humana, no macro e no microcosmo. Por ser o círculo a forma pela qual as energias universais se integram, ele se tornou o símbolo mais antigo e fundamental da humanidade (FAUR, 2011, p. 50).

A roda tem sido popularizada desde tempos remotos pelas manifestações de origem africana no Brasil. A capoeira, o samba, o coco de roda, o maracatu, as formações de inúmeras danças, o jongo, o barracão dos terreiros, o xiré das festas religiosas, o tambor de crioula em suas saias arredondadas, os giros dos próprios corpos dançantes, as histórias da mitologia, etc., são representações vivas da circularidade que tem, nos dias de hoje, todo sentido e significado estético e cultural. Nos tempos contemporâneos, com o renascimento da etnização, o círculo ganhou de novo espaço nas práticas de vida espiritual e terapêutica das pessoas, e de alguma forma, ele tem sido novamente estudado, revisto e usado.

Fotografia 5 - Pedagogia do “ser junto” (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)



Fonte: fotografada por Ariany Lobo para a presente pesquisa.

Com essa metáfora, tentarei mostrar o vasto universo de possibilidades pedagógicas que a dança de matriz afro tem com o tema da circularidade-coletividade, e que se vislumbram como perspectivas metodológicas de inclusão da diferença dentro da sala de aula.

É preciso iniciar expressando que esta pedagogia está baseada no pensamento circular, mais do que na figura circular como tal. A figura é uma expressão simbólica dos valores corpo-mentais que a produzem e sustentam, um produto do pensamento e não um fim em si mesma. Isso é importante, pois não se trata de organizar as salas de aula em circunferência, ou de trocar o método da fileira pela roda, mas trata-se de nos aproximar da ideia interna e reflexiva sobre o que significa pensar circularmente, sentir circularmente, agir circularmente. E essa tarefa implica um mergulho bastante aprofundado sobre o que nós mesmos somos, e sobre o que temos para entregar enquanto estudantes ou professores de dança. Essa tarefa implica uma quebra de nós mesmos, um reconhecimento da humildade, uma mudança na memória corporal mais profunda e antiga que nos conforma e identifica.

O pensamento circular das danças de matriz africana implica, então, um mergulho nas práticas hierárquicas de poder pedagógico exercidas por nós, consciente ou inconscientemente, ao longo da nossa história corporal. Esse mergulho proporcionaria uma

experiência de visualização, uma radiografia do nosso agir metodológico, e consequentemente, fundaria algumas dúvidas: – Quais dessas práticas foram eleitas pela nossa vida? Quais foram impostas e por quê? Quais foram conscientemente escolhidas? Quais foram escolhidas na contingência do dia a dia? Dessa forma, podemos começar a estabelecer um balanço pessoal sobre nossas próprias linhas ou circularidades.

Fazer um exercício de aproximação à pedagogia do círculo tem um conteúdo desconfortável, pois mostra uma distância entre o que gostamos de fazer na sala de aula e o que realmente fazemos, deixando o nosso saber metodológico vazio ou problematizado, tirando-nos o conforto pedagógico que séculos de pensamento lineal nos outorga, colocando-nos na tarefa de criar formas novas para o que não temos muito tempo ou criatividade. Também exige uma tarefa ainda mais incômoda: juntar nossa experiência com a dos outros para criar, sejam estes mestres ou estudantes, ou as próprias instituições educativas.

Em termos gerais, essas fases de desacomodação emocional e corporal podem nos fazer recuar, estabelecendo nossa práxis nas pedagogias convencionais, ou pelo contrário, nos impulsionar para reconhecer o mundo caótico e, por isso, criativo do saber circular. Mas, o que fazer realmente na hora de decidir mergulhar e nos adentrar neste campo epistêmico dentro de uma aula de dança?

Na dança de matriz africana, existem muitas formas de convocar, de reunir, de circular, pois sua força e beleza estética fornecem material suficiente para gerar atração entre as pessoas e centrar suas energias em favor do coletivo. Porém, a mais efetiva delas é, de novo, a presença dos tambores. Como fala a professora Edileusa Santos (SANTOS, 2011), embora o tambor seja um elemento de uso cotidiano na dança afro, ele tem sido pouco compreendido na metodologia educativa da matriz. Esse fato foi evidente durante a discussão da mesa “Música como ferramenta metodológica nas aulas de dança afro”, do evento “Dançando Nossas Matrizes”, de 2011, em Salvador. Nesse debate, a maior parte dos percussionistas convidados (Bira Monteiro, Gabi Guedes, Jaime Sodré, José Ricardo Costa) se queixou de não ser integrada de forma real nas aulas de dança, pois o tambor tem sido usado como um elemento complementar e não como uma função primordial no seu desenvolvimento. Observemos alguns depoimentos dos músicos:

Acredito que o trabalho pode ser desenvolvido de forma mais participativa por parte dos músicos em relação ao professor de dança. A consciência da dança e de música deve se dar de forma mais harmônica e participativa. Com humildade de perceber o que se toca e o que se dança (MONTEIRO, 2011).

O músico deve respeitar o coreógrafo sendo generoso na improvisação e dividindo com o coreógrafo, precisando sempre trabalhar juntos, há momentos em que a dança fala mais alto e precisa de que a visibilidade seja o movimento, e outros nos que a música fala mais alto e a dança abre também essa possibilidade. O trabalho deve, acima de tudo acrescentar no conjunto professor de dança e músico (GUEDES, 2011).

Uma questão que se coloca geralmente é que o percussionista é julgado como menor, como alguém que toca um instrumento primitivista. É importante que o professor de dança se pergunte o que ele quer do tambor: barulho, volume ou mantra? Pois a percussão é uma vibração complexa, (um mantra), por isto é um privilégio ficar perto dela. Por isto, não é volume que estimula a dança e sim a vibração que chega ao corpo para produzir a dança. Sutil penetra o denso, orixá chega no corpo não pelo barulho. A gente não bate no tambor, toca, como toca piano e flauta, no mesmo nível de evolução estética (SODRÉ, 2011).

A professora Edileusa e o professor Jaime Sodré propõem que é necessário um novo olhar para o tambor, um diálogo mais direto e de reconhecimento desse instrumento como um ser vivo que gera virações poderosas, que convocam de forma natural ao encontro e reconhecimento da dança (SANTOS, 2011; SODRÉ, 2011). O tambor é um saber profundo que ingressa no interior do corpo de forma direta, estabelecendo uma comunicação efetiva com nossa memória corporal mais ancestral, com nossa capacidade circular de dançar juntos, de dançar bem. O tambor tem muito a ver com a pedagogia da vibração, e muito a ver com a pedagogia da circularidade, é um elemento pedagógico primordial dela, pois convoca e ensina o ato de comunicar, de quebrar os muros.

Fotografia 6 - Tambor e circularidade (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)



Fonte: fotografada por Ariany Lobo para a presente pesquisa

Por intermédio do reencontro com o tambor, estabelecemos uma porta para o saber individual e conjunto, que não é só o saber da dança ou da música, e sim o saber em geral. A chamada do tambor pode fazer com que o encontro com os outros seja uma experiência de prazer e aceitação do saber alheio, ao invés de ser uma experiência de competitividade. Vou relatar a vivência dentro de uma oficina de dança com a Professora Nadir Nóbrega Oliveira, que usou o tambor de forma criativa e circular:

Nadir fez uma bela oficina de dança e percussão. Complexa por sua simplicidade, a aula foi toda circular. Ao final os percussionistas acompanharam o grupo de dançantes e a professora pediu para que cada participante dançasse sozinho na frente do tambor, coisa não habitual nas aulas normais. O exercício tratava de estabelecer uma comunicação entre a música e a dança no cenário da roda. A turma estava composta por estudantes de todo tipo, mestras e mestres consagrados da dança, amadores como eu, outros praticantes, pesquisadores, etc. [...]. Todo mundo passou na frente do tambor com nervosismo e emoção, resultando o exercício tão dificultoso que uns batíamos palmas para os outros valorizando a coragem e a intenção. Antes de mim, passou uma dançarina e mestra maravilhosa que dançou lindíssimo, enquanto ela dançava eu pensei: “Meu Deus! O que eu vou dançar depois desta mulher? Com certeza, nada!”. Mas, para me autoencorajar também pensei: “Eu vou dançar o que seja que for, e vou me jogar”. Neste momento, a turma bateu palmas de emoção pela beleza da mestra. Era minha vez e entrei, com o

mesmo medo de todos, fiz qualquer coisa que saiu no momento e ao final da minha intervenção também bateram palmas para mim. E ali eu pensei: “Nossa! Na frente do tambor, iguais todos, na roda, juntos e no centro, iguais.” Parecia que no momento valia mais o ato corajoso de se jogar, do que a dança em si mesma, parecia que entre todos tínhamos feito um pacto para vencer o medo por meio das palmas de aceitação (Diário de campo, 20 de novembro de 2011)¹⁶.

Na experiência, pode-se perceber que os momentos de desarticulação da linha, a dança continua acontecendo, porém carrega com ela novos sentidos e desafios. Nós, os estudantes, estamos tão acostumados à repetição dos exercícios em fileiras que, quando somos convocados por novas formas, entramos em estados de choque, e alguma coisa se move dentro, no começo com desconforto, mas com o passar do tempo, esse desconforto pode virar aprendizado sobre formas próprias e alheias ou desconhecidas. Jorge Larrosa (2000) diz que a palavra “estudante” vem do grego “stok”, que significa choque, e, com essa metáfora, o pensador argumenta que um estudante é um ser capaz de aceitar entrar em estados de choque constantes que produzem conhecimento, pois mudam a perspectiva da realidade e com isso geram novos significados:

O círculo tem o poder de coletar, concentrar e direcionar energias para efetuar mudanças e ajudar nas transformações individuais e coletivas. É um meio de criar um espaço seguro para praticar a comunicação aberta; compartilhar visões, alegrias e dores; definir objetivos; confiar; construir uma comunidade solidária; curar feridas da alma e trocar experiências, reconhecendo a interdependência com o todo e buscando uma comunhão de objetivos (FAUR, 2011, p. 52).

Uma pedagogia circular consciente proporciona estados corporais diversos que agridem nossas molduras; o círculo nos perde e encontra, nos junta e individualiza, nos faz progredir em diversas direções tanto nas físicas e anatômicas quanto nas vitais e filosóficas, nas da frente e nas do passado. O círculo é coletivo, quando todos dançamos fora de seu centro; é de cada um, quando sozinhos dançamos no seu umbigo para outros, e é de ninguém, quando todos dançamos juntos dentro dele, perdidos e apertados no seu pequeno umbigo interno. O centro da roda pode ser nosso ou de outros, pode nos perguntar ou responder, pode dar medo ou fortaleza, mas, sempre vai movimentar sua territorialidade, em favor das nossas procuras.

E o tambor, em seu saber antigo, nos encoraja; o seu chamado misterioso nos relaxa, para facilitar a abertura de nosso corpo real, nos chama e nos convoca, e sua voz mântica nos *endulza* o caminho dos desencontros. Uma pedagogia do estar junto, talvez faça entender

¹⁶ Material coletado pela autora da pesquisa.

aquela velha frase em iorubá de $1+1=3$, que aprendemos com a professora Edileusa Santos,, quer dizer, o ato de ser com os outros e configurar uma aliança pedagógica coletiva.

Com essa reflexão, fechamos este capítulo, que descreveu de forma geral alguns dos princípios da dança de matriz africana, e que vem para complementar-se com as reflexões das páginas seguintes.

4 REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO CORPORAL DE MATRIZ AFRICANA

4.1 DESAFIOS E TENSÕES DO PROJETO EMANCIPATÓRIO

O presente capítulo se divide em duas partes: na primeira parte, encontramos um registro crítico dos princípios pedagógicos da dança de matriz afro, que apresentamos no capítulo anterior, e cada um dos subtítulos corresponde a um dos princípios estudados. Tentando, dessa forma, observar os contrastes que o pensamento filosófico e ideológico da matriz tem dentro do cenário cru da sala de aula, e que revelam os paradoxos, as tensões e as perspectivas do projeto emancipatório, apresentando novamente o tema da complexidade e o cruzamento de tradições na prática da dança.

Dessa forma, na segunda parte, abordamos o tema da emancipação no tema específico das pedagogias do corpo na dança de matriz afro. Este segmento tem como objetivo revisar conceitos e categorias que se encontram como centrais do debate clássico sobre o assunto, mas que no contexto contemporâneo são problematizados por novos atores e situações escolares.

Embora os dados da análise a seguir tenham sido coletados no campo específico da dança, revelam situações sociais e educativas comuns às problemáticas contemporâneas da educação do corpo e, especialmente, às interações entre a corporeidade das propostas afro-educativas perante a educação convencional na atualidade. Essas situações podem ser visualizadas não só no marco regional de Salvador, mas também em outros ambientes brasileiros e latino-americanos, por esse motivo, esta tese se apresenta como um balanço da situação da educação com ênfase cultural, que traz 30 anos de multiculturalismo e luta pelo reconhecimento dos grupos sociais subalternizados e que tentam sobreviver em panoramas corporais intensos e efervescentes.

4.1.1 O mártir dançante

Como observamos, no capítulo chamado “o saber brincante e a pedagogia do prazer” o tratamento da brincadeira como princípio pedagógico é indiscutível na história da dança de matriz africana, porém, na sala de aula aparecem o elemento do disciplinamento do corpo e a rigorosidade da academia tradicionalista como elementos que dialogam e se posicionam

também como base metodológica marcante. Nesse sentido, é importante caracterizar os cruzamentos cotidianos que o papel do disciplinamento corporal exerce na hora de construir os espaços acadêmicos da dança de matriz afro nas escolas.

Começamos falando dos princípios pedagógicos e corporais da dança convencional de tradição europeia e americana, que têm sido extensamente discutidos, criticados e revistos, e que estão presentes dentro da pedagogia da matriz afro. Acredito que a caracterização que melhor sintetiza esta discussão pertence ao estudo titulado *Os corpos da dança no ensino em Salvador: Múltiplos universais ou estruturas dissipativas?* da pesquisadora Adriana de Faria (2004). Entre os elementos comuns deste modelo, podemos encontrar, primeiro, a mistificação dos “metacorpos ginásticos”, “modernos” e “baléticos” que enfatizam o **prazer pela dor** e o sofrimento físico, e que organizam o corpo dos dançarinos como **instrumento da eficiência** e da instrumentalização, levando a progressos e a **mudanças anatômicas determinadas** pelo cânone estético. Também são reiterativos os esforços heroicos pela **repetição dos modelos institucionalizados do corpo**, que devem ser instalados na corporeidade dos estudantes, e que tentam **reproduzir imagens-tema**, representados nos mestres e discípulos “avançados”.

Dessa forma, e bem perto do lazer e do saber brincante, na minha própria experiência corporal e na experiência de vários dançarinos entrevistados, aparecem encenados a dor, o peso, o medo, o cansaço do corpo dançante machucado pelas exigências dos métodos de treinamento, usados ao longo dos momentos de vários tipos de danças de matriz afro. Nas salas de aula aparecem, então, misturados o prazer e a brincadeira cênica, com a dureza pedagógica própria das escolas tradicionais de dança. O jogo estabelece uma parceria com a dura “perfeição”, mostrando no preparo físico aquele sabor perverso da disciplina excessiva. Não é novidade que o ensino de dança acadêmica no mundo nasce da mão das cortes militares. A pedagogia da dança é historicamente despótica. Luis XIV, o “Rei Sol”, cabe como exemplo, pois para dominar sua corte optou pela dança como mecanismo de treinamento militar, descobrindo mais tarde o balé, que se afiançaria, durante séculos, como metodologia predominante no mundo inteiro.

Ainda conhecendo essa genealogia, é importante perguntar em que momento da história da pedagogia das danças de matriz africana foi estabelecida essa mistura no contexto soteropolitano e por quê. A resposta requer uma análise da história colonial das danças africanas no Brasil, em relação com o processo escravocrata, que funda bases no uso do corpo negro por meio da dor como forma de aprendizado, mas o material para estabelecer essa análise não foi considerado por esta pesquisa. Porém, na entrevista com o professor e

coreógrafo Pakito Lázaro do projeto “Corpo Sísmico” (3 de junho de 2012), descobrimos que a conjuntura política dos anos 70 do século XX, já mencionada como espaço de construção de vários olhares da dança de matriz africana, tem um impacto determinante nessa relação. Os mestres e estudantes de dança, que legam para as gerações atuais o cânone pedagógico, viveram a ditadura militar, que tem no nacionalismo uma fonte de legitimidade e que dialoga com as escolas americanas de dança moderna, e, segundo Pakito, seu processo pedagógico fica impregnado da rudeza militar, criticada, porém, assumida como forma de treinamento, misturada, ao mesmo tempo, com as danças de vanguarda dessa época (LÁZARO, 2012).

Como várias pesquisas têm demonstrado, os processos artísticos dessa década no Brasil tiveram uma tendência ao tema do popular, em um momento em que as expressões estéticas cobravam uma tendência nacionalista. Esse fenômeno tem acontecido em várias experiências de governos militares no mundo, onde o folclore é academizado como estratégia dominante, e o discurso sobre diversidade cultural aparece como tema recorrente que garante um mapeamento das culturas locais. Observemos um trecho do Plano Nacional de Cultura proposto pelo MEC no ano de 1975, que considera o tema da cultura brasileira como prioritário:

Compreende-se como cultura brasileira aquela criada, ou resultante da aculturação, partilhada e difundida pela comunidade nacional. O que chamamos de cultura brasileira é produto do relacionamento entre os grupos humanos que se encontraram no Brasil provenientes de diversas origens. Decorre do sincretismo verificado e do surgimento, como criatividade cultural, de diferentes manifestações que hoje podemos identificar como caracteristicamente brasileiras, traduzindo-se num sentido que, embora nacional, tem peculiaridades regionais (BRASIL, 1975 *apud* SOARES, 2011, p. 8 e 16).

No entanto, para aumentar o impacto do popular nos meios institucionais e legitimá-lo como real e necessário, as artes do povo deviam ter rigorosidade, mostrando por meio de pedagogias militaristas que eram tão legítimas quanto as artes da cultura convencional e que tinham um processo de desenvolvimento e progresso (BRASIL, 1975, p. 8 *apud* SOARES, 2011, p. 10).

Fotografia 7 - O mártir dançante (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)



Fonte: fotografada por Ariany Lobo para a presente pesquisa.

Podemos afirmar que o cruzamento entre algumas pedagogias da dança de matriz africana e o discurso do nacionalismo qualificado, pertencente à época do regime militar, é estabelecido por meio do uso pedagógico da recém-nascida dança moderna americana, que – embora promulgasse a liberdade e a expressão da realidade, como resposta às fantasias europeístas do balé – tinha no disciplinamento convencional do corpo sua estratégia de treinamento, assim, por meio dessa armadilha, a dança podia garantir a expressão do popular dentro do marco do nacionalismo institucionalizante:

Na verdade, os tempos eram outros e a dança se deparava, agora, com outra tarefa. Uma tarefa que localizava no corpo do brasileiro um lugar de possíveis respostas para um nacionalismo que ia ganhando outros tons [...]. Essa dança ganhou visibilidade justamente na década de 70, quando a censura artística se instaurou principalmente nos setores musicais e teatrais. Ela surgia, então, como possibilidade de manifestação, capaz de driblar com maior facilidade a censura (REIS, 2005, p. 4).

Observamos, dessa forma, que o fundamento festivo da dança africana estabeleceu alianças políticas, que permearam sua pedagogia para que esta conseguisse de algum modo aparecer no panorama nacional como forma corporal legítima, e, como argumenta Reis (2005,

p. 10) “[...] para driblar com maior facilidade a censura”. Em uma palestra sobre o corpo no Teatro Gamboa Nova de Salvador, durante o mês de março de 2010, a professora Nildinha Fonseca, dançarina do Balé Folclórico da Bahia (BFB) e mestra de dança afro na escola da FUNCEB, fez um comentário que confirma o assunto acima colocado: “[...] o uso do *ballet* e das fontes acadêmicas da dança é importante para que o mundo não ache que a dança de matriz africana é “oba-oba”, qualquer coisa” (Diário de campo, abril de 2010, não paginado)¹⁷.

O uso do academicismo permitiria legitimidade, a dança africana precisava nessa etapa de uma língua de treinamento que a tirasse do imaginário popular de ser um festejo “sem controle”. Só que essa aliança a tiraria também do fundamento pedagógico baseado no aprendizado prazeroso, pois, como Soares (2011, p. 8) argumenta, “[...] vê-se, na PNC de forma flagrante o registro incoerente de um Estado que dizia apoiar a diversidade, porém, desde que esta atendesse aos seus requisitos diante do que era considerado por seus dirigentes como bom ou ruim”.

¹⁷ Material coletado pela autora da pesquisa.

Fotografia 8 - A linha, a economia e o disciplinamento corporal (encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)



Fonte: fotografada pela autora.

Depois da década de 80, as inovações no método de ensino da dança afro em Salvador não têm muitas novidades, a dureza da dança moderna continua permeando as explorações pedagógicas, e o trabalho técnico do *ballet* alimenta também o treinamento corporal. Consegui perceber a continuidade da tendência durante duas experiências. A primeira, uma oficina de dança afro contemporânea intitulada “*Corpo d’água*”, sob a direção de Monica da Costa e Renato Santos, dançarinos do Rio de Janeiro, organizada pelo Centro de Articulação e Dança Negra (CARDAN) de Salvador, e que aconteceu em maio de 2012. E a segunda, durante a oficina da professora Nadir Nóbrega, em 6 de novembro de 2011, no evento “Dançando Nossas Matrizes” em Salvador.

Nessas experiências foi trabalhada uma versão de dança de orixás e de matriz afro com uma proposta contemporânea, totalmente liberada de convencionalismos técnicos e da rigurosidade do método moderno, centrada no trabalho de consciência corporal, circularidade, musicalidade e relação com o tambor. Para essas duas pesquisadoras a questão do método é fundamental na hora de pensar o ensino da dança, e revela os usos convencionais do cânone

de treinamento, que outorga uma qualidade visual e estética na dança, que é fundamental, mas que desloca a tradição pedagógica da brincadeira colocando-a em lugar secundário, além de repetir a aliança histórica que as artes populares fizeram com o regime militar já mencionado.

Finalmente, a pedagogia do prazer e a pedagogia disciplinar possuem um convívio cotidiano e bastante notório na sala de aula. Os dois cenários se cruzam interligando suas respostas às perguntas corporais que a dança apresenta. Este convívio contém múltiplos aspectos, por exemplo, a dança de matriz afro faz uma leitura específica da disciplina e “africaniza” o paradigma da perfeição, por meio de um saber corporal de raiz étnica ensinado sob a ótica pedagógica convencional. Neste caso acontece o que García Canclini (2012) chama de “paradigmas inconsistentes”, quer dizer, duas formas de pensamento e ação pedagógica que continuam reinando sem reinar.

A dança de matriz africana se adere à colonialidade em um jogo de vai e volta, pois a repete, porém a limita, fenômeno que acontece também com a educação convencional e colonial, pois mesmo estando limitada continua sendo determinante do desenvolvimento cotidiano no aprendizado do corpo.

4.1.2 O corpo resignado

Ao iniciar os meus estudos sobre pedagogia da dança, tinha a crença um pouco inocente que os sujeitos dançantes e os dançarinos adquirem, com o passar dos anos, uma corporeidade própria, libertada de convencionalismos disciplinares. Baseada nesse raciocínio, comecei, mais tarde, a estudar as pedagogias das danças étnicas, acreditando que só o fato de construir uma identidade por meio da dança asseguraria aos sujeitos uma emancipação social, ou, pelo menos, uma ideia de contracultura hegemônica que os libertaria de alguma forma.

Porém, com o andamento desta pesquisa, compreendi que os caminhos da emancipação através da dança e da cultura ainda precisam de amadurecimento e trabalho coletivo intenso, embora passos certos tenham sido dados. Inicialmente, a pesquisa mostrou que não poderíamos falar de uma ideia geral de emancipação, não só porque definir o que é um corpo emancipado é uma questão que tem muitas respostas, difíceis de codificar “cientificamente”, mas também porque não saberíamos medir a emancipação por meio de uma pesquisa etnográfica. Esses assuntos apareceram durante o trabalho de campo, quando fiz a vários colegas de turma a pergunta: “– A dança os liberta?” As respostas foram múltiplas. Muitos deles respondiam coisas como “me diverte”, “me faz esquecer os problemas”, “é vital

para a minha vida”, “gosto de ser magra”, “a dança me dá força”, “liberta nada, minha filha, escraviza”, “sim, muito, porque antes de dançar eu era, assim, medrosa”, “no começo sim, agora nem tanto, fico me cobrando e curto pouco”¹⁸.

Geralmente, nas respostas, a dança aparecia sempre refletida como uma experiência de prazer passageiro e conseguido com dificuldade, ou como uma forma de evasão da realidade: dançar para esquecer. O discurso sobre o tema da identidade negra aparecia geralmente mais nas falas dos professores do que na dos estudantes, que quando mencionavam tinha um som de clichê, e não de uma ideologia internamente formada. Se emancipar é vivenciar cotidianamente um estado de qualidade de vida plena com as questões materiais, emocionais e sociais definidas, e, com os direitos de cidadão resolvidos, poderíamos falar que a dança empodera, mas não emancipa, pois, poucos são os dançarinos, mestres e estudantes de dança de matriz africana que têm a oportunidade real de viver em condições emocionais, materiais e sociais definidas e estáveis.

Em Salvador, é comum ouvir que a pessoa triunfou quando saiu do país para dançar, fazer capoeira ou viver da música, e, de fato, muitos estudantes sonham em ter um futuro melhor dançando em outros lugares do mundo. Muitas vezes, é julgada a qualidade de vida do dançarino pelo fato dele ter percorrido o mundo por meio da dança, ou pelo fato de morar em um país estrangeiro sendo professor. A viagem do dançarino se converte em um termômetro de sucesso, em um marcador de “emancipação”. Mas, sabemos muito pouco, ou só intuímos, quais são as reais condições dessas viagens, os processos cotidianos desses percursos, as vivências das pessoas que, sendo estrangeiras, enfrentam as dificuldades próprias de ser o outro em países diferentes, que têm fortes tradições de racismo contra imigrantes de procedência negra, africana, ou latino-americana. Esse tema é um campo de estudos ainda pouco abordado no universo da dança de matriz africana, que consideramos de vital importância pelo aumento significativo dos processos de migração no mundo contemporâneo e pelo impulso globalizante das artes étnicas do corpo.

Voltando para o cotidiano das escolas, tema central do nosso estudo, gostaria de relatar duas experiências pessoais que me levaram a refletir sobre o tema da emancipação nesta tese. Na primeira, no mês de novembro de 2011, tive a oportunidade de fazer uma oficina de “dança e mitologia ” com o mestre Marcio Costa¹⁹, uma técnica de matriz africana, que mistura dança moderna com relatos dos mitos de orixás. A técnica é bem interessante e

¹⁸ Estes depoimentos foram coletados dentro da aula dança de matriz africana, ministrada nos cursos livres da FUNCEB, Outubro 14 de 2010. As pessoas que participaram dele foram: Paulina Dagnino, Rosario Bernarchiva, Diana Tovar, Cecília Soss, Rita Oliveira.

¹⁹ Nome fictício para proteger a identidade do docente.

iluminadora, pois dançar através da história permite a fluência do movimento, o aumento da memória corporal. Porém, a forma pedagógica da experiência foi bastante incômoda, pois o professor colocou os estudantes constantemente em posição de ridículo usando termos grosseiros. De todas as minhas experiências com a pedagogia de dança afro em Salvador, esta foi a mais agressiva e desconfortável.

O que mais me chamou a atenção foi o modo como os estudantes riam depois das falas agressivas do professor: um riso nervoso, daqueles risos de aceitação da autoridade, uma cumplicidade forçada pelo medo. Muitos estudantes de dança aceitam essas formas pedagógicas ofensivas, pelo fato dos mestres serem reconhecidos como importantes. Muitas vezes, quanto mais exigente o professor for com o corpo, mais o estudante se sente motivado, pois acredita que, através da dor, o corpo vai sofrer a modelagem que precisa, vai ser domado para produzir a beleza que a dança procura. Dessa forma, o professor é suportado com uma paciência que parece resignação.

A maior parte dos estudantes era composta de afro descendentes – dançarinos de muita qualidade – que tinha assistido em várias ocasiões. Sempre senti admiração pela beleza de seus corpos, pela destreza de seus movimentos, e tentava aprender dançando perto ou observando-os. Mas, aqueles corpos esplêndidos e libertados fisicamente, apareciam diminuídos e medrosos diante daquela pessoa que os maltrata e que gerava uma relação pedagógica de poder sobre eles (Diário de campo, 30 de novembro de 2011)²⁰.

A segunda experiência aconteceu no ano 2012, durante um ciclo de aulas de danças religiosas com o mestre José Barbosa²¹. Em termos gerais, foi uma prática interessante pela fusão de canto, músicas e danças de caráter religioso, porém o tratamento aos estudantes foi de novo bastante incômodo, pois o professor chamava as pessoas pelos nomes de seus defeitos, forçando os corpos ao alongamento extremo, ou expressando mau humor com relação aos erros, apontando, dessa forma, as carências e as ausências de cada estudante. Os alongamentos se apresentavam como sequências dolorosas e labirínticas pouco explicadas. Como reação, a maior parte dos estudantes ria com os apontes e comentários, um riso de aceitação de algo que não tem remédio, porém, mesmo ficando chateados não expressavam nunca seu desconforto (Diário de campo, 13 de maio de 2012)²².

As experiências relatam vivências cotidianas nas salas de aula de dança, onde existe uma aceitação implícita da pedagogia do desconforto. Embora as danças de matriz afro

²⁰ Material coletado pela autora da pesquisa.

²¹ Nome fictício para proteger a identidade do docente.

²² Material coletado pela autora da pesquisa.

recriem o universo da mentalidade africana como proposta pedagógica, observamos nessas circunstâncias o papel reiterado da pedagogia colonial. Paulo Freire (1996, p. 105) coloca de forma simples essa questão quando se pergunta “[...] como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”. Nesse caso, é oportuna a procura da qualidade dentro da diferença corporal. A necessidade da disciplina é importante, mas pode questionar o conceito de “perfeição” que homogeneiza a diversidade dos corpos que dançam. Um corpo preparado, como diz o professor Pakito Lázaro (LÁZARO, 2012), é diferente de um corpo disciplinado. E esse aprendizado pedagógico requer por parte do professor um processo de observação profundo e de sensibilidade frente às histórias pessoais dos estudantes. O equilíbrio entre a qualidade e o prazer é um desafio nas salas de aula de dança de matriz africana.

Em épocas recentes a dançaterapia tem abordado de forma interessante o tema do ódio dos dançarinos sobre seu próprio corpo, constatando que quando o ensinamento de técnicas e formas de dançar se desenvolve como uma sequência de formas rígidas de movimento, o corpo é organizado sob esquemas de fragmentação e esquecimento das condições emocionais e históricas de cada pessoa em sua diferença corporal. Neste caso a educação somática recebida pelo dançarino vai desenvolver um ódio contra ele mesmo e uma distorção negativa sobre sua autopercepção.

Conhecendo esse fenômeno que é comum nos níveis de anorexia e bulimia nas escolas de dança no mundo inteiro, não podemos esquecer o ódio social que o corpo negro tem enfrentado durante toda a história da escravidão e que ainda não tem sido resolvido nem reeducado. Isto porque os níveis exagerados de procura da perfeição corporal na dança de matriz afro podem contribuir para que este ódio social não desapareça e pelo contrário seja reafirmado. O preparo de corpos resignados pode cair nessa armadilha criando novos mecanismos de fragmentação e ódio corporal e de silêncio sobre esse ódio, amparados na linguagem estética e política de cunho africanista.

Por este motivo, é uma necessidade urgente redescobrir formas amorosas de ensinar aos corpos afro dançantes o movimento, interligado com a redescoberta do próprio ser e melhora nas autopercepções, pois o que empodera e libera os sujeitos não é o conhecimento de um saber corporal, e sim uma conjunção de eventos emocionais, políticos e sociais que redescubram o corpo essencial e perdido de cada pessoa.

4.1.3 Sobre vivência e emancipação

Abordando outra característica importante, observamos que o tema emancipatório continua sendo atravessado pela questão econômica. Sobre esse aspecto, a etnografia evidenciou que, embora uma educação orientada ao uso da matriz afro como fundamento epistemológico seja um desejo e uma prática nas salas de aula e na consciência de professores e estudantes, o problema da carência de recursos econômicos é ainda central no debate. É preciso entrar no tema do desenvolvimento social e econômico relacionado ao acontecer pedagógico, e nas estratégias e desafios emergentes, tanto para as instituições educativas quanto para o estado baiano.

Como observamos, o estereótipo corporal que perdura sobre as corporalidades afrodescendentes (hipererotização do corpo, relação essencialista da negritude com a festa e a dança, folclorização do saber corporal, exclusão dos afrodescendentes de profissões que não têm a ver com artes, etc.), ao mesmo tempo, gera um sistema econômico de sobrevivência amparado pelas dinâmicas do turismo que parece diminuir de forma parcial o problema econômico de algumas pessoas envolvidas com a dança. Em outras palavras, os estereótipos geram rendas, e, enquanto não existir uma política educativa que avalie as causas, consequências e alternativas do consumo etnoexótico da matriz afro, o desenvolvimento dos projetos pedagógicos estará exposto a permanecer dentro de uma economia informal que autossustenta um etnodesenvolvimento parcial, e que tem uma utilidade mínima na solução da pobreza estrutural em Salvador, além de afiançar práticas e discursos excludentes. Este é um problema que atinge diretamente aos docentes de danças de matriz africana, pois uma grande parte deles participa da economia de sobrevivência, onde projetos pedagógico-corporais são criados ao redor de uma ideia de emancipação econômica, dentro da rede de relações turísticas e de viagens ao exterior como estratégia laboral e profissional. As artes do corpo, então, entram de forma direta no mercado global das identidades, que tem sido chamado grosseiramente de “etnodesenvolvimento”.

Sobre esse tema observamos duas perspectivas de análise: a primeira, de ordem radical e bem perto da teoria crítica clássica, está resumida no trabalho de Willgem Assies, Gemna van der Haar e André Hoekema, editores do texto *El reto de la diversidad: pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina* (1999), onde expõem claramente que o chamado etnodesenvolvimento – que vem se posicionando como alternativa de renda para comunidades indígenas ou negras, por meio do uso dos saberes culturais, para competir nos mercados nacionais e internacionais com uma “renda de identidade” – tem gerado múltiplas situações problemáticas e perguntas sem resposta. Entre essas situações, encontramos a marginalização econômica de subgrupos sociais ou de indivíduos que são considerados “menos tradicionais”,

os níveis díspares de competitividade dentro do atual mercado internacional de serviços étnicos e de produtos culturais, além da inclusão díspar dentro do conceito de desenvolvimento econômico, que é predominantemente capitalista e determinado pelas grandes agências e bancos internacionais. Também podemos agregar nesta análise, o tema das migrações de pessoas e grupos de dança que, deslocadas para diversos países ofertando seus saberes culturais, vivenciam situações interculturais de exclusão racial, sexismo e subprofissionalização.

Segundo essa perspectiva, os saberes da matriz afro estão se agregando de forma desequilibrada aos processos hegemônicos do desenvolvimento global, que não geram soluções reais aos problemas comunitários locais, e abrem maiores brechas sociais no tecido cultural (ASSIES; VAN DER HAAR; HOEKEMA, 1999). Cabe formular com relação a esse fenômeno as perguntas: – Quem ganha realmente nessa cadeia de geração de rendas culturais? Os sujeitos e seus grupos locais ou as grandes firmas turísticas, hoteleiras, agências de viagens, linhas aéreas, empresas de serviços em grande escala no carnaval e festas da cidade, firmas artísticas e discográficas? Que porcentagem da renda total, que o saber do corpo da matriz afro gera, chega diretamente nos docentes, escolas e estudantes?

A segunda perspectiva que é apresentada no já clássico estudo de Néstor García Canclini (2012) sobre hibridez cultural contém uma perspectiva menos radical sobre o assunto e centrada nas situações contemporâneas pós-década de 80. Para García Canclini, as comunidades chamadas de populares e, portanto, consideradas “excluídas”, têm estratégias claras de sobrevivência dentro do universo mercantil da globalização e conseguem de forma inteligente dialogar e negociar com esse universo, desconstruindo muitas vezes os discursos acadêmicos sobre a subalternidade fatalista das classes populares, e sobre seu caráter romântico tradicional. Dentro deste estudo, a mercantilização da modernidade não suprime as culturas populares, estas não têm melancolia com a perda das tradições, portanto, não temem reelaborar as memórias sociais em relações de diálogo com culturas internacionais e globalizadas e, além disso, conseguem reformulações e mudanças de territórios culturais no ritmo das culturas urbanas e de massa, cenários contemporâneos dos grupos étnicos. Para Canclini, a geração de renda por meio dos saberes étnicos não é uma situação catastrófica, pois os atores sociais têm conseguido driblar os parâmetros da globalização (GARCÍA CANCLINI, 2012).

Em Salvador, o panorama apresenta fragmentos dessas duas versões sobre a economia de venda dos saberes da matriz afro no marco do turismo e da globalização. Por um lado, o maior desafio da questão econômica, no caso das artes do corpo, não só implica o

reconhecimento da pluralidade étnica, das pedagogias culturais, dos saberes do corpo e a inclusão dos projetos do “etnodesenvolvimento” nos marcos pedagógicos, mas, também, o reconhecimento do que o processo está mostrando claramente: que é preciso uma reconfiguração da esfera educativa pública e do Estado, ou seja, de medidas que atinjam realmente soluções estruturais ao problema colocado. Até o momento, os saberes corporais afro participam dentro dos modelos excludentes de desenvolvimento econômico, por isso, as rendas que o trabalho gera com a dança ainda pertencem à economia informal e barata, pois os docentes e estudantes são os últimos na cadeia de produção, mesmo que seus corpos sustentem a reafirmação dos estereótipos que, no fim, são o produto vendido.

A reconfiguração do Estado no tema das políticas pedagógicas que envolvem processos culturais é necessária, pois, como sabemos, dentro dos processos da pluriculturalidade, povos indígenas e comunidades negras não têm criado modelos próprios de autonomia econômica e de autodefinição dos seus modelos de desenvolvimento ou, quando criados, só se somaram dentro dos modelos existentes como “etno”, modelos “alternativos” ao sistema econômico capitalista que continua sendo o paradigma “central”.

Em definitivo, e retomando as palavras do mestre de dança Paco Gomez quando se refere ao trabalho dos docentes desta área, “a necessidade pode mais do que a moral”, pois, mesmo que a emancipação ideológica do corpo esteja acontecendo, a emancipação material ainda tem um caminho gigante para percorrer, precisamente pela imbricação das corporalidades dentro do modelo capitalista, que faz acreditar que os paliativos econômicos libertam alguns sujeitos por meio da dança, mas, o que vivenciamos é que a promessa de emancipação via etnodesenvolvimento está cada dia mais longe, ou talvez, nunca tenha estado perto (ASSIES; VAN DER HAAR; HOEKEMA, 1999).

Por outro lado, e observando as formas de adaptação econômica ao modelo global, os docentes e estudantes de dança afro têm que sobreviver dentro do sistema, criando estratégias cotidianas para se enfrentar com ele, especulando com os custos das aulas, reafirmando discursos excludentes para competir pelo público do turismo, tirando partido de pequenas e instáveis oportunidades ou, simplesmente, mantendo turmas de estudantes com dinheiro próprio e sem conseguir um retorno financeiro capaz de propiciar crescimento econômico, formação pedagógica e profissionalização educativa. Dessa forma, o ofício de ensinar dança afro começa a produzir mecanismos pedagógicos, por meio da estratégia chamada por Marilena Chaui (1994) como “resistir no meio do conformismo”. E nessa virada cotidiana, os processos emancipatórios parecem desmanchar-se ou mostrar-se impossíveis de serem realizados sem abundantes recursos econômicos, dentro de uma economia global que

geralmente impede o agir de forma politicamente libertadora, pois precisa de todo esforço para conseguir os recursos mínimos de sobrevivência, e, nesse empenho diário e pesado, a vida parece fugir e esvaziar-se, ficando sem tempo para outro tipo de experiência e vivência de consolidação do ser e de sua profissão ou subjetividade.

Nesse sentido, perguntamos: – Que tipo de emancipação corporal e pedagógica pode ser produzida em espaços de emancipação limitada ou determinada por fatores econômicos ausentes? Continuando com Chauí (1994), poderíamos dizer que uma emancipação do tipo “terceiro excluído”. Esse conceito tem a ver com os estudos sobre a mentalidade barroca na América Latina, usados para compreender os sistemas de pensamento em situações de mestiçagem e hibridação cultural, que se produzem dentro de contextos de colonização passada ou atual. O terceiro excluído é a expressão de uma mentalidade ou a experiência da existência baseada na fusão entre vários elementos que geralmente seriam contraditórios. Na pintura barroca, por exemplo, a fusão claridade-obscuridade forma o terceiro excluído ou “claroscuro”. O claroscuro é um símbolo de movimento, fissura constante, sincronia de múltiplas temporalidades, opostos fundidos, paradoxos e dissonâncias sonoras.

As sociedades coloniais e pós-coloniais da América Latina, assim como os projetos diaspóricos, geralmente desenvolveram “mentalidades barrocas”, não no sentido simplesmente plástico ou estético do conceito, mas sim no sentido cultural, quer dizer, as sociedades pós-escravistas tiveram ou têm seu claroscuro entre a liberdade e o submetimento. Esse desenvolvimento é consequência dos processos de exclusão, perseguição, racismo, pobreza, intolerância, etc., e tem sido usado historicamente como mecanismo de defesa e conservação dos saberes subalternizados ou inclusos da integridade humana. A mentalidade do terceiro excluído em síntese é:

Uma peculiar estratégia de comportamento que consistiu em não submeter-se e também em não revelar-se, ou, na inversa, em submeter-se e revelar-se ao mesmo tempo. Desfazer, e fazer de novo a civilização europeia, mas como a civilização americana: igual e diferente de si mesma ao mesmo tempo (ECHEVERRÍA, 1998, p. 181).

Podemos afirmar que a experiência emancipadora da matriz afro no tema econômico e corporal é “igual e diferente de si mesma, ao mesmo tempo”, ou seja, revela-se e submete-se, enfrentando novas transições que vão além dessa dicotomia, formando hibridações, complexidades cotidianas e novos terceiros excluídos, como citamos ao longo deste capítulo.

4.1.4 Corporeidades negras além do território

Como observamos anteriormente O trabalho físico com os pés dentro da dança de matriz afro é evidente. Por meio de exercícios diversos, as aulas propiciam uma arqueologia do peso do estudante, no sentido de saber para onde ele direciona sua massa muscular na hora de dançar, da relação que tem com o chão, da comunicação pé Joelho, e da força aplicada aos membros inferiores. Por outro lado, o diálogo entre o mundo de cima e o mundo de baixo do pensamento iorubá, está muito bem expressado na execução da dança, seja esta de inspiração religiosa ou secular. Com o passar do tempo, o corpo começa a descobrir a relação corporal com o chão, começa a ganhar um peso muscular que o faz mais denso e forte, começa a estabelecer uma relação com o espaço nos planos horizontais, e a trabalhar o centro do corpo como garantia de estabilidade dessa horizontalidade.

Até aqui observamos que no nível físico o corpo encontra os pés, e a relação com a terra é estabelecida. Porém, gostaria de explorar o tema da terra como metáfora da “origem” e da ancestralidade, que é o fim do uso dos pés na dança de matriz africana. Isso com o objetivo de estabelecer uma reflexão sobre as diversas proveniências culturais, religiosas e de gênero entre os estudantes afrodescendentes das turmas de dança, que muitas vezes não apresentam a mesma origem “étnica”, ligada às práticas da matriz afro. Sobre este tema, a Professora Rita Carneiro, da escola de dança da FUNCEB comentou:

Sim, eu percebo muitas formas de afro [na sala de aula]. Tem muitas formas de afro mesmo. E tem também pessoas que não sei se percebem como afro. Eu vejo isso na nossa aula. Tem meninas que são, mas não sei se elas se consideram. E também não sei se elas sabem que são. Também percebo gente que não se dá conta, que não se assume, que tem vergonha ou não quer, ou eu acho sinceramente que não sabe (CARNEIRO, 2010).

Observamos diversas formas de expressar a negritude que aparecem nas salas de aula, e este assunto problematiza a ênfase na territorialidade que faz a dança, quando, por meio do trabalho dos pés, lembra uma raiz africana metafórica. Estamos falando de formas diversas de assumir a negritude na escola, ou seja, a existência de variações culturais e identitárias dentro desse grande bloco de saber chamado de forma generalista como “cultura afro” ou como “corpo afro”. Este tema abre o debate sobre o fenômeno de “[...] africanização da diáspora em Salvador, sobre o tema da subjetividade afro na escola, e sobre as negritudes que estão fora dos padrões étnicos de reivindicação e luta política e cultural desta matriz” (SANSONE, 2007).

Uma cena escolar cotidiana, em uma sala de aula na FUNCEB, apresenta uma implantação complexa de corporeidades diferentes, de existências negras diferentes. Entre muitas outras, podemos encontrar uma corporeidade afro, que milita no movimento negro, uma outra que vivencia sua diferença sexual, uma outra ainda. evangélica, ou aquela iniciada no candomblé. Podemos encontrar a corporeidade da “nova era”, ou a que sobrevive aproveitando o turismo. Encontramos também os dançarinos preocupados pelo hiperrefinamento da técnica; ou aqueles que só curtem a festa esporadicamente. Temos o corpo do músico; do morador do Pelourinho, do estrangeiro perdido; ou do branco que cultiva uma tradição afro; o corpo do mestre e do funcionário de escola, o corpo doente ou o corpo em terapia. Também podemos encontrar a corporeidade afro que não se reconhece como negra, ou aquela que não sabe que é, ou a branca que quer incorporar a negritude e a negra que quer o branqueamento. Algumas vezes, encontramos também a negritude que é todas as anteriores ou, em outras, podemos não encontrar nenhuma dessas características.

Fotografia 9 - O que significa ser negro? (aulão de encerramento dos cursos livres, FUNCEB, 2010)



Fonte: fotografada por Ariany Lobo para a presente pesquisa.

Durante o trabalho de campo, algumas vezes perguntei sobre o que é ser “negro”, e várias pessoas me deram diversas respostas. Esta análise não pretende fazer questões sobre a “cor”, pois dizer o que é ser “negro” ou “branco” já encara um ato de racismo, porque os dois termos são bastante relativos e, ao mesmo tempo, são altamente determinativos, e isso estabelece um paradoxo. Dessa forma, fazer a pergunta é incômodo, e não fazê-la, também. Na sala de aula, tinha uma colega de turma que me dizia: “olha eu sou evangélica, mas primeiro eu sou negra”. Outra que me dizia: “eu sou negra, mas primeiro sou mulher”, e outra que me dizia que era branca, mesmo que por fora sua pele fosse bem escura. Tinha outra colega que, com o passar dos dias e dos treinos de dança, começou a comprar cabelo afro sintético e a usar nas aulas, bronzeou sua pele e engordou um pouco, tudo com a intenção de parecer mais africana. Outra questão interessante é que as turmas contêm muitas pessoas da comunidade gay e alguns travestis. Isso performatiza o corpo com trocas de cabelo e gênero muito frequentes, que também questionam a conformação conceitual da categoria corpo negro. Finalmente, nas aulas também temos estudantes de pele branca com origem familiar africana que se autodefinem como negros (Diário de campo, 10 de abril de 2010²³).

A explosão de corporeidades, que constroem a cultura afro de Salvador, formula a questão sobre como tem sido desenvolvido o processo subjetivo de apropriação da africanização nos projetos educativos. Quer dizer, como as histórias individuais nas suas particularidades existenciais têm encarado o tema. As trocas, hibridações, contradições e novos usos da matriz afro no cotidiano da vida subjetiva das pessoas e seus corpos, traz a pergunta sobre como se ensina e aprende uma tradição corporal dentro de um universo de subjetividades latentes, misturadas, e contraditórias. Como encaram estes projetos educativos os dilemas das corporalidades que coexistem dentro de uma cidade de transversalidades?

Sobre este tema, a presença de públicos evangélicos nas salas de aula e a questão dos orixás perante outras tradições religiosas são exemplos interessantes do fenômeno mencionado. Durante o evento “Dançando Nossas Matrizes”, de 2011, uma moça fez a seguinte pergunta para uma das mesas do encontro: – Adoro as danças afro, que posso saber sobre elas sendo eu evangélica e tendo uma tradição religiosa? Pode-se trabalhar a dança afro sem ter que tocar na questão dos orixás? (Diário de campo, 20 de novembro de 2012)²⁴.

As respostas foram criativas, e nos ajudam na análise do tema. A professora Nadir Nóbrega, responde que a comunidade que não pertence à religião de origem africana deve

²³ Material coletado pela autora da pesquisa.

²⁴ Material coletado pela autora da pesquisa. A pessoa mencionada participou da mesa “Dança afro, memória, métodos e práticas”, e os convidados e palestrantes da mesa foram: EDILEUSA SANTOS, NARCIMARIA LUZ, NADIR NOBREGA, LUCIA LOBATO, SANDRA SANTANA, FABIO LIMA

compreender que o tema dos orixás não é só espiritual, é histórico, político e tem um conteúdo que pode ser conhecido pelas pessoas sem que elas se sintam culpadas ou inclinadas religiosamente. O antropólogo Fabio Lima, também presente, respondeu que Salvador tem muitas corporalidades, além das religiosas, que podem ser fontes de inspiração, mas que têm sido um pouco esquecidas diante da luminosidade dos orixás, cenicamente protagonistas. Uma proposta pedagógica é estudar estas outras corporalidades: a baiana do acarajé, o pescador, a baiana do Pelô, a vendedora de feira, etc. A professora Edileusa Santos respondeu que todo cidadão brasileiro tem que conhecer a história do país, feita também pela cultura de origem africana, e que a questão dos orixás tem a ver com uma história conjunta, mesmo com religiosidades distantes. Como observamos, esses vários enfoques abrem o debate sobre o tema mostrando possibilidades interculturais para o tratamento da questão no nível pedagógico e corporal.

Porém, na sala de aula é realmente difícil conhecer as diferenças religiosas e corporais dos estudantes, de forma que as pessoas não simpatizantes da matriz como fonte ancestral, mas que pertencem à comunidade afrodescendente, acabam ficando incomodadas, o que dificulta o diálogo pedagógico, mas abre múltiplas possibilidades. Essas pessoas utilizam alguns elementos da matriz e evitam outros, acomodando as pedagogias dentro do cotidiano subjetivo, quer dizer, organizam sua própria forma de aproximação ao conteúdo religioso ou cultural. Outras, no entanto, mesmo tendo inclinação ao conhecimento artístico das danças, as evitam, e outras entram e saem das doutrinas sem maiores problemas de constrangimento moral. O que percebemos é uma explosão de formas próprias de modificar os conteúdos religiosos dos orixás, e os conteúdos corporais associados ao tema afro, dependendo das disposições de cada estudante. Infelizmente, poucos foram os dados que a pesquisa conseguiu coletar, por isso, o tema fica em aberto para novos estudos aprofundarem o assunto.

A questão do gênero e as sexualidades é também um tema interessante que atinge o problema da origem. A implementação de uma linguagem técnica dentro da dança afro pode ter minguado um pouco o tema da erotização do corpo negro, aliás, nos cursos livres da FUNCEB, este elemento ainda é predominante, pois a exposição aos públicos na sala de aula como show, e sua relação com os estudantes novos, brancos ou estrangeiros, ainda promove a percepção de estereótipos como o “negão baiano” ou a “negona”, que são duas figuras criadas nas fantasias de turistas e viajeros, como seres de um Brasil tropical, ultrassexuados, sempre sorridentes ou dançantes, de uma beleza exótica e vista como produto de misturas raciais estranhas.

Alguns estudantes (vários deles homens novos e homossexuais) pareceram participar abertamente desse estereótipo. Os grupos de homens gays são as figuras protagonistas de algumas aulas, por sua quantidade, porque são excelentes dançarinos e porque são as pessoas que asseguram um show fantástico para o público que assiste. O que é paradoxal é que estes mesmos jovens, que reproduzem o estereótipo do corpo negro hipererotizado que sabe dançar e desfrutam de encarná-lo, mostrá-lo e explorá-lo, têm, ao mesmo tempo, o controle da sala de aula, onde são as estrelas reconhecidas, queridas e seguidas como exemplo por outros, condições que, para um homossexual afro, seriam impossíveis em outros contextos escolares.

Com esta experiência, observamos que existem múltiplas formas de ser negro na escola, e que este fato atinge as dinâmicas pedagógicas, pois questiona o que deve ser ensinado como parte da cultura afro. Como construir um currículo para atingir um público escolar tão diversificado, sem esquecer a base filosófica da cultura da matriz afro, mas também sem deixar de lado essas culturas afro emergentes que estão construindo novas formas de vida na cidade e na educação?

4.1.5 O corpo e o muro

Retomando a discussão sobre pedagogia da circularidade, para realizar alguns contrastes críticos sobre o tema, lembremos que o ingresso das metodologias circulares nas escolas e dentro dos paradigmas educativos convencionais, tem algumas dificuldades em seu tratamento. Acreditamos que nas ruas e festas, nos espaços religiosos e cotidianos de Salvador a vitalidade do círculo como metáfora cultural é evidente, mas nas salas de aula em que as danças de matriz afro são praticadas, podem ser observadas experiências diversas, marcadas pela arquitetura lineal das escolas, já organizadas antecipadamente por meio de linhas e quadraturas, não só físicas, mas também, emocionais mentais. Geralmente, quando se pensa em dança afro, de imediato é estabelecida uma ideia tribal ou étnica do assunto, portanto, estabelece-se bruscamente que a circularidade teria um papel primordial, mas é possível observar na cotidianidade das salas de aula, inclusive de algumas escolas de Capoeira Angola, que conservam de forma mais clara a roda como princípio pedagógico, que a função espaço-mental dos métodos não é circular, mesmo que às vezes o corpo dance em círculo. Acreditamos que esta figura dificilmente é integrada de forma orgânica ao pensamento da dança:

Apesar da presença evidente ou sutil do círculo na nossa vida e realidade, perdemos a habilidade para o pensamento circular, pois na nossa cultura a linha reta é o modelo certo, o próprio conceito judaico cristão de tempo linear. A história é vista como uma sequência de eventos, sem dar atenção aos ciclos. Na percepção ocidental o tempo corre para frente, por isso pensamos, planejamos e nos movimentamos apressadamente, sem perceber os movimentos cíclicos da nossa corporeidade unida ao cosmos (FAUR, 2011, p. 51).

A circularidade como forma primordial do nosso corpo tem sido bastante rejeitada nas escolas de dança. Mesmo que o organismo apresente processos cíclicos que evidenciem o passo temporal circular de todas as nossas funções e formas, a linha é a configuração mais procurada pela estética desta arte. Movimentos para conseguir traços musculares e ossos retos e fortes fazem com que o corpo se entregue com maior facilidade ao molde físico necessário, inclusive para aprenderem a sutileza e a leveza; é um paradoxo, mas para ter um corpo fluido, interconectado, rítmico e sucessivo (todas as qualidades do círculo e a dança), ele tem que passar por um árduo treinamento linear.

Por outro lado, as separações e segmentações escolares são também bastante evidentes. O círculo funciona como um conector entre iguais, mas na escola a encenação da diferença, seja cultural, racial ou de gênero, continua sendo central. Para abrir este debate, transcrevo um fragmento do diário de campo, tentando transmitir uma das experiências mais marcantes da minha vida em Salvador, com relação às dinâmicas de encontro e desencontro entre os estudantes de uma turma de dança de matriz africana. Essa experiência está escrita em espanhol, minha língua materna, pois conserva assim o peso da vivência, e na nota de rodapé tem uma tradução:

Aunque tenga una abuela india, no cabe duda de que soy “blanca” para mis compañeros de clase. No sabía qué era tener raza, antes de vivir en Salvador. Ahora tengo color y un lugar en las filas de atrás de las clases de afro. Bueno, si se quiere saber qué es la fragmentación racial, es fácil aprender en una de estas experiencias. Las personas no me hablan mucho, mejor dicho, no me hablan nada. [...] El otro día tuve una experiencia extraña. Entré en el salón un poco más temprano, y como de costumbre los estudiantes negros conversaban entre ellos, los entre ellos y los nuevos entre ellos. Cuando me aproximé a una de las chicas afro descendentes que siempre está en las clases y le hablé alguna cosa que seguro no me entendió, tuve la sensación de que un muro, una pared gruesa pero invisible nos separaba, ella ni me percibió, ella parecía invisible para mí y yo para ella, un vacío de tiempo y de espacio parecía separarnos. Esa distancia era intangible pero totalmente palpable, real, impresionante, inolvidable. Ella no fingía ignorarme, realmente yo no existía para ella y ella me hizo saber que no existía para mí, que no había una forma entre nosotras de estar cerca, porque éramos “diferentes”, viviendo en los lados opuestos del muro, antes incluso de conocernos, de saber quienes éramos, de llamarnos por nuestros nombres (Diário de campo, 14 de abril de 2009)²⁵.

²⁵ Material coletado pela autora da pesquisa: “Mesmo tendo origem índia, tenho certeza de que fui rotulada como “branca” por meus colegas de turma. Não sabia o que era ter raça antes de morar em Salvador. Agora tenho cor e um lugar na fileira de atrás nas aulas de dança afro. Bom, se quer saber o que significa fragmentação racial, é

Com esta experiência, podemos começar a pensar na dificuldade da pedagogia contemporânea de trabalhar o tema do intercultural e do intercorporal dentro do cenário pequeno, porém universal, da sala de aula, pois a ausência do círculo, como forma de encontro entre diferentes, está estabelecida por distâncias sociais e raciais tão profundas, que podem ser sentidas na pele como um grande muro infranqueável.

Em qualquer escola de dança, frontalidades e direções se estabelecem dependendo da posição dos espelhos e dos mestres, quer dizer, existe uma quadratura linear e hierarquizada em que geralmente os estudantes são categorizados pela localização na sala de aula. Os “mais antigos” e “melhores” estão nas primeiras fileiras justo ao lado dos mestres, e os “novos” e “menos avançados” estão da metade para trás. Nas aulas que frequentei, a mistura entre estudantes acontece em mínimas ocasiões, assim, as primeiras fileiras pertencem aos estudantes afros que são bolsistas, que geralmente são os centros de atenção do público e que não gostam de estar misturados com os estudantes novatos ou não preparados, que estão nas últimas fileiras, onde também se localizam alguns estrangeiros, os velhos, os brancos e os recém-chegados, os “outsiders”, para usar a língua de Norbert Elias (2000).

Essa organização da sala de aula provoca uma hierarquização dos papéis dos participantes, sobretudo nos momentos do desenvolvimento de coreografias e rotinas gerais, pois ocupar uma vaga nas primeiras fileiras (ou nas últimas, que são as ocupadas pelos estudantes das “hierarquias maiores”) não só depende de um bom desempenho, mas também da condição racial, pois são privilegiados e localizados estrategicamente na sala de aula os estudantes afrodescendentes. Pelo fato das aulas estarem geralmente lotadas, os momentos finais, que são os mais emotivos e determinantes, são organizados assim: a mestra ensina o movimento e sai, em primeiro lugar, dançando de trás para a frente da sala, as duas primeiras fileiras são ocupadas por alguns dos estudantes mais treinados, no meio continuam os estudantes intermediários, no fundo aqueles mais novatos e, finalmente, uma parte significativa dos estudantes mais avançados, pois estes fecham o movimento no final para não

fácil aprender com esta experiência. As pessoas não falam muito comigo, quer dizer, não falam nada comigo. [...] Outro dia, tive uma experiência bizarra. Entrei na sala de aula um pouco mais cedo, e como de costume os estudantes negros estavam falando entre eles, os estrangeiros entre eles e os novos entre eles. Quando cheguei perto de uma das moças afro descendentes que sempre está nas aulas e falei para ela alguma coisa, que tenho certeza não compreendeu, eu tive a sensação de que um muro, uma parede grossa, porém invisível, nos separava, ela nem me percebeu, ela parecia invisível para mim e eu para ela. Um vazio de tempo e espaço parecia nos separar. Essa distância era intangível, porém, totalmente palpável, real, impressionante, inesquecível. Ela não fingia ignorar-me, realmente eu não existia para ela e ela me fez saber que não existia para mim, que não tinha uma forma da gente chegar perto, porque éramos ‘diferentes’, vivendo em lados opostos do muro, inclusive antes de nos conhecer, de saber quem éramos, de nos chamarmos pelo nome” (Diário de campo, 14 de abril de 2009, tradução nossa).

ficarem misturados na metade do grupo, e correrem o risco de não serem observados, ou de dançarem sem a companhia dos parceiros dos mesmos níveis.

Assim, o espaço para a competitividade e o aprendizado por repetição, que é próprio da educação convencional, fica totalmente expressado nas hierarquias da fileira, só que competir nem sempre é possível, pois a possibilidade de ocupar um espaço diferente na sala de aula é bastante difícil ou demorada. É compreensível que, na conjuntura da reafirmação da identidade afro, os estudantes negros que têm socialmente menos possibilidades de inserção social em outros espaços escolares, tenham dentro deste alguns privilégios, mas, na lógica de uma educação intercultural ou democrática, a crítica sobre qualquer tipo de fragmentação e predeterminação dos estudantes é fundamental, pois o mecanismo de hierarquização da sala de aula é, sem dúvida, a expressão metafórica e prática de outros tantos valores da colonialidade, e pertence ao mesmo discurso colonial que legitima a exclusão racial e étnica.

Falando sobre o tema, a mestra de Blocos Afro, Vânia Oliveira comentou:

Eu concordo com você plenamente, mas eu fico buscando dentro daquele espaço, dentro do curto espaço de tempo, uma forma de que isso não aconteça. Mas não consigo me desprender disso. Porque apesar do que você traz, que é muito importante para mim, como é que eu poderia contemplar todo mundo na roda? Fazendo com que todo mundo fizesse, e repetir isso o tempo todo, no sentido de evoluir. [...] Esse deslocamento [lineal] é muito mais utilizado como uma estratégia de repetição, para um amadurecimento na evolução, então, por isso, eu uso esse deslocamento. Mas realmente me incomoda porque eu percebo que parece que quebra a história toda, né? A gente vê no aquecimento [em roda] uma concentração toda, e chega pam, prova percussão, para, o professor para, agora prá ficar três a três. Parece um outro momento, que não tem nada a ver, é cada um por si. Não sei, eu concordo com você, agora eu não sei dizer como que eu posso, se eu posso. [...] A colocação na sala de aula ela é da escola tradicional, porém eu coloco dos blocos afros essa dinâmica, que quando você vê ela tem já outro movimento acontecendo. E que você não sai de três em três fazendo, como acontece na maioria das aulas. Sai três, depois mais três, mais três...não! Ali sim é dinâmica dos blocos afros, sim! Alguém na frente puxando e o restante do grupo seguindo, repetindo o que o líder está puxando. Então, nesse sentido, isso é realmente proposital, baseado nos blocos afros, quando a gente se desloca e vem um na frente, e quando olha para trás vem outro movimento. Isso é dos blocos afros, mas a colocação três a três, sair (a sala limita) a sala toda quadradinha, mas a gente muda, não tem a ver com as salas. Eu acho que é mais o apego ao tradicional e essa não preocupação pelo que você está fazendo. Entendeu? (OLIVEIRA, 2010).

Assim como a mestra argumenta, o problema não está simplesmente na conformação espacial da sala de aula, e sim ao apego que temos pelo tradicional, dentro do já mencionado medo de não evoluir na dança. Os professores preferem as fileiras, pois, como Foucault (1976) expressou muito bem em *Vigiar y castigar*, a fileira produz uma economia corporal que possibilita um disciplinamento maior, o aproveitamento do tempo, a ilusão da domesticação corporal, e a figura do progresso. E esse apego ao tradicional está dentro da

mente de todos nós, e na exterioridade se manifesta nos temores que temos do caos que a roda pode significar e gerar, da falta de hierarquias que ela estabelece, e da ausência de competitividade que pode dar o fluxo circular.

Falando sobre o tema da colonização do pensamento negro, a mestra de dança de matriz afro Edileusa Santos comentou dentro de uma das rodas de conversa do CARDAN (Centro de Articulação em Dança Negra), em 2012, que a pedagogia dos grupos afros em Salvador sobrevive dentro do pensamento europeizado, pelo fato de reproduzir no cotidiano ideias que estão bem longe dos princípios iorubás da existência e da educação, e do convívio pedagógico que acontece nos terreiros de candomblé. Esse conflito é vivido diariamente pelos mestres e estudantes de dança, que se debatem entre querer alcançar ideais da vida das comunidades de origem africana, e uma prática misturada com métodos coloniais e capitalistas. Essa situação gera inúmeras formas de conflitos internos e existenciais (SANTOS, 2012).

Pode-se perceber um fluxo de alternativas, de didáticas de origem africana, de desejos reais de aplicação desses fluxos na sala de aula, mas o cotidiano coloca no tapete para os mestres situações desconfortáveis, registros mentais e corporais que não são facilmente removíveis da experiência de vida, da necessidade econômica, do fazer cotidiano, pois fazem parte de uma profunda educação somática colonial. Os hibridismos pedagógicos aparecem não só como uma forma que as sociedades atuais têm para resistir dentro dos padrões estabelecidos, mas também porque, como professores, desconhecemos formas diferentes de nos enfrentar com o que somos dentro de cenários diferentes dos nossos saberes existenciais de raiz.

A circularidade, que é ancestral, aparece novamente como um produto pós-moderno, porém, nossas práticas pedagógicas mais arraigadas parecem estar num estágio pré-moderno e pós-tradicional ao mesmo tempo, assim, mesmo tentando lembrar nossa origem, acabamos descobrindo que somos feitos de uma pura e ainda forte “branquidade”, como Franz Fanon (2009) já tinha dito. Gostaríamos de ter na práxis a democracia do círculo, porém, enquanto mestres, conservamos as hierarquias da sala de aula, pois a linha é econômica, confortável, tem experiência e nos dá poder. Assim também os estudantes de dança preferem não estar motivados por lugares mentais diferentes, pois o círculo poderia privá-los de “evoluir” corporalmente, e parar de progredir na dança é uma espécie de morte que nem todos querem aceitar. As linhas também privilegiam a que os mais velhos ou mais treinados se sintam premiados sendo reconhecidos como “os melhores”. O destaque dentro do círculo é

difícilmente percebido e o clássico estudante de dança também prefere ter o conforto do reconhecimento.

Com esta análise, não gostaríamos de fazer uma apologia do círculo, pois vários ensinamentos circulares nem sempre são democráticos ou livres de competitividade, assim como treinamentos lineares, como os do yoga, são humanizados e orgânicos. A Capoeira Angola que tem na roda um sustento fundamental, por exemplo, tem hierarquias altamente organizadas, é fortemente competitiva, conserva os treinamentos de um corpo circular e telúrico, porém, os capoeiristas também são treinados com sequências que provocam dor, cansaço, lesões e submissão corporal. Esse tema mostra o fundamento relativo dessa figura dentro do universo de matriz africana e as possibilidades.

Como pode ser observado, em termos gerais, a natureza interétnica ou intersubjetiva é muito característica das salas de aula contemporâneas, mas o dilema do tratamento do multicultural não tem sido tratado com eficiência pela educação, pois se acredita que o problema pode ser resolvido com o preenchimento de vagas por pessoas de diversos setores sociais que interagem juntas (indígenas, negros, pessoas com necessidades especiais, imigrantes, etc.). Essa presença múltipla, que poderíamos melhor chamar de simples tolerância, tem sido erroneamente chamada de “multiculturalidade”, acreditando que resolve os dilemas das diferenças culturais na escola. Nesse sentido, os problemas sobre o desconforto que causa a diferença cultural na sala de aula, não são temas que atingem só aos projetos da escola convencional, pois são dimensões que podem ser encontradas dentro de qualquer cenário social contemporâneo, inclusive dentro de projetos que têm, como no caso da educação afro, um compromisso de crítica aos processos de invisibilidade dos setores sociais vulneráveis.

Assim, o dilema da diferença realmente é problematizado no momento em que os atores diferenciais têm, dentro da escola, uma interação que vai além do desenvolvimento de conteúdos ou temáticas sobre as diversas culturas dentro do currículo. É nesse momento, então, como diz o professor Paco Gómez, que a dança entra no nível da ação e organiza uma quebra e um deslocamento do saber tradicional e de seus métodos, para permitir o desenvolvimento da aprendizagem desde as suas bases éticas, estéticas e epistêmicas culturalmente diferenciais, e abre a possibilidade do conhecimento circular e inclusivo (GÓMEZ, 2011).

4.2 REFLEXÕES SOBRE EMANCIPAÇÃO E CORPORALIDADE

Com todos os elementos anteriores, finalmente chegamos ao conceito de emancipação para o caso da educação corporal. Como observamos no primeiro capítulo, a história dos estudos sobre o corpo, durante o século XX, está fortemente influenciada pela ideia de emancipação dos sujeitos, etnias e grupos minoritários ou periféricos, na relação hegemônica estabelecida pela cultura ocidental dentro do processo de colonização agenciado pela máquina política, ideológica e corporal da modernidade. Podemos afirmar que a história dos estudos sobre o corpo no século XX tem como horizonte o tema da liberdade. Esse enfoque epistemológico tem na chamada teoria crítica seu maior referente teórico, que enfatizou o tema da emancipação como fim e ponto de chegada do ser humano contemporâneo (ADORNO; HORKHEIMER, 1995). Como foi mencionado, essa genealogia coloca os pesquisadores do corpo dentro de uma militância política que procura contribuir, por meio da pesquisa científica e humanista, na efetiva emancipação corporal dos seres humanos chamados de “oprimidos”, “populares”, “étnicos” ou “subalternos”.

Dessa forma, os estudos do corpo continuam, em sua grande maioria, tentando observar relações de emancipação ou subjugação em todos os contextos de pesquisa que desenvolvem, e arriscando encaixar esses estudos dentro do paradigma de superação da modernidade, colocado pela teoria crítica como principal objetivo de sua procura epistemológica. Essa tendência vai permear de forma muito significativa todo o saber sobre corporalidades afrodescendentes, pois, como já foi mostrado, os estudos sobre corpo e africanidade das pesquisas sobre dança em Salvador, se encontram dentro dessa linha teórica e dentro dos conceitos fundamentais que ela desenvolve.

É importante observar a armadilha que essa situação pode gerar, pois, hoje, existe uma distância entre o projeto emancipador das teorias sobre corporalidade afro formulada nas décadas de 70 e 80 do século passado, e o contexto atual de desenvolvimento de novas corporalidades na escola e na sociedade em geral. Quer dizer, existe uma evidente mudança no mundo atual sobre o entendimento das categorias “emancipação” e “submetimento” corporal que muitas das pesquisas não têm desejado evidenciar, pois continuam observando esquemas rígidos de libertação-opressão baseados nos paradigmas tradicionais da teoria crítica clássica.

Por esse fato, vamos enumerar algumas situações, que aparecem no panorama da etnografia do segundo capítulo como desafiadoras, para pensar o que é emancipação corporal em um contexto que chama a atenção por seu hibridismo, multiculturalidade, interseção e contaminação cultural, e também pela dificuldade que apresenta para ser encaixado dentro de esquemas conceituais e metodológicos rígidos. Em síntese, o que a etnografia mostra é como

a cultura afro mudou, e, portanto, o que consideramos como corpo afro também se transformou, sendo que o processo pedagógico se debate entre duas o mais formas discursivas e teóricas e processos práticos no cotidiano.

Começamos colocando o conceito de emancipação corporal tradicional, que pertence às definições dos movimentos sociais e artísticos negros dos anos 70 e 80 do século XX, no Brasil e, especialmente, em Salvador. Para este coletivo, a emancipação foi definida como um estado social e particular de reconhecimento dos direitos dos indivíduos em sua diferença cultural e subjetiva. Esse reconhecimento compreende a revalorização da história dos afrodescendentes, a melhoria na qualidade de vida e a superação da pobreza, do racismo e da exclusão social, a desconstrução do mito da democracia racial, e a aceitação e institucionalização dos saberes pedagógicos, espirituais e históricos dentro das instituições do Estado e da sociedade em geral. O projeto emancipatório contém, portanto, a reconstrução da práxis pedagógica, que atinge diretamente os estereótipos sobre o corpo e os preconceitos fortemente enraizados no imaginário cotidiano e viabilizados historicamente pela educação. O projeto emancipatório inclui o reconhecimento da dança, da Capoeira Angola, do Candomblé, e de outras práticas tidas como de matriz africana, enquanto saberes, epistemologias e práxis do conhecimento histórico, religioso, estético e político dos grupos afro-brasileiros (CONRADO, 2006; OLIVEIRA, 2007; NÓBREGA OLIVEIRA, 2006; LINO GOMES, 2011).

Podemos observar que essa definição abrange um conceito de cultura e corpo afro, associado a um processo étnico e comunitário determinado, ressaltando o caráter singular de “cultura” e “corpo”. Sendo assim, essa definição estabelece um paradigma para a educação de matriz africana e viabiliza uma agenda política e pedagógica.

Porém, o primeiro desafio se apresenta quando observamos que o conteúdo da “pedagogia afro” é uma mistura efervescente de saberes corporais de matriz africana, misturados com formas pedagógicas coloniais e experiências subjetivas de mestres e estudantes, que estabelecem diálogos diversos no cotidiano da sala de aula. Inicialmente, a “cultura afro”, como uma proposta corporal pura e desligada dos princípios educativos coloniais, não existe, portanto, a superação das armadilhas pedagógicas convencionais não se encontra fora de seu próprio saber cultural, que em teoria tinha sido colocado como garantia do processo emancipador. Em segundo lugar, a cultura afro na sala de aula é um conjunto de múltiplas formas de negritude que vão além da definição inicial, integrando, como mostrará a análise a seguir, matrizes africanas que divergem em sentidos e ritualidades.

Assim, dentro da prática pedagógica de matriz africana, os desafios de trabalho com o corpo têm mostrado que o caminho emancipatório não consiste só na exaltação do particularismo cultural, aspecto que tem sido especialmente ressaltado pelos movimentos sociais e educativos negros durante os últimos 20 anos, e sim no seu questionamento. Podemos evidenciar, dentro do panorama escolar multiafro-brasileiro, a necessidade de questionar a crença de que a negritude e a africanidade são qualidades imutáveis ou predeterminadas (GIROUX, 2003). No entanto, esse questionamento requer uma reconfiguração do discurso oficial sobre liberdade agenciado pelos movimentos negros, uma nova movimentação conceitual e, portanto, uma nova práxis política, que seja expandida aos espaços educativos contemporâneos.

Essa reconfiguração precisa observar que o processo liberatório na educação afro não começa apenas pela já clássica premissa sobre “superação das hegemonias que operam dentro do próprio corpo do indivíduo”, mas também pela superação do essencialismo cultural que predetermina o que é “corpo negro”, e “comunidade afrodescendente”. Como Giroux (2003) coloca, ao invés de recuperar diferenças que sustentem sua autorrepresentação por meio de exclusões, os educadores afro devem mostrar que nos processos sociais as diferenças chocam, se cruzam, mudam, e transgridem. As diferenças culturais não podem ser entendidas através da imutabilidade do lugar ou da idealização novelesca de uma noção essencializada da história e da experiência, e sim por meio de *tropos* de indeterminação, fluxos e traduções.

Os fenômenos de essencialização dos grupos étnicos como “puros”, “bons” ou “não contaminados” pela mentalidade colonial, e da romantização da cultura como ferramenta emancipadora do sistema ocidental são estratégias políticas que existem ao redor das sociedades contemporâneas e globalizadas na atualidade, mas que podem gerar fundamentalismos etnicistas, e, sobretudo, legitimar as práticas mais criticadas da modernidade, pois ao tentar recolocar os setores populares e étnicos nas antípodas da razão ocidental, como resistências ao sistema educativo eurocentrista, localizam de novo a diferença dentro da definição do século XIX (centro-periferia), que é própria do discurso evolucionista criado pela Europa colonial.

Para o caso da educação corporal afro, o uso do conceito “cultura” como possibilidade emancipadora tem bastante relação com o paradigma do relativismo cultural do início do século XX, ou seja, o entendimento da cultura como prolongação de tradições que se herdam de uma geração a outra e que constituem um patrimônio social que preenche de sentido a vida comunal dos seres humanos, e que, portanto, deve ser protegido e resguardado dos perigos modernizantes. Esse conceito, tirado dos discursos mais tradicionais da antropologia, se

complementa com a ideia do mundo “branco” ou chamado “ocidental”, para quem foi construída uma imagem generalizante de monstro estrutural que subjuga as outras culturas e que é preciso superar.

Enquanto uma borbulhante cultura afro em plural se reconfigura dia após dia, mostrando novos dilemas, atores, religiosidades, corpos e estratégias de visibilidade, o conceito tradicional sobre o que é “ser negro” em Salvador, continua sendo paradigmático nos processos educativos e nas práticas sobre o corpo e a dança. Portanto, a práxis pedagógica apresenta tensões entre o cotidiano cambiante e o tradicional discurso etnicista sobre emancipação.

O discurso clássico sobre o corpo negro se enraíza na crítica de uma modernidade “pesada”, como Zigmunt Bauman (2001) chama ao processo histórico do “Big Brother” ou “pan-óptico”, que descarta a ambivalência, o paradoxo, a instabilidade, a contradição da educação. Já o que a práxis contemporânea da matriz afro nos oferece é uma modernidade flutuante, “líquida”, amorfa ou com formas cambiantes, que é capaz de se reacomodar aos novos contextos do mundo, perdendo, mas sem perder seu fundamento colonizador ou encaixando-o em novas formas cotidianas, que o criticam sem superá-lo. E a emancipação parece entrar também nesse jogo de fluidez e instabilidade que os contextos educativos contemporâneos propõem.

Em síntese, as formas como o conceito de emancipação educativa por meio da cultura corporal foi colocado dentro da definição dada no marco dos anos 70 e 80 do movimento negro e dos movimentos sociais em Salvador enfrentam hoje o desafio de ampliar a noção de cultura e corpo afro, perante os novos processos, atores, e formas de africanidade que a escola apresenta, e perante as necessidades que surgiram nessas décadas da globalização, do turismo e da luta contra os fundamentalismos étnicos, e perante a redefinição da modernidade e colonialidade que precisa de conceitos emancipatórios abrangentes e complexos, híbridos e “líquidos”.

Neste jogo de novos desafios, os movimentos de recuperação da africanidade na escola, ainda sem obter resultados claros e gerais nas questões mínimas de dignidade e direitos humanos para os estudantes afrodescendentes, pois é evidente a ausência de infraestrutura educativa, salários, profissionalização docente, inclusão tecnológica, etc., devem agregar agora em suas agendas os novos panoramas sociais multiculturais e complexos e as redefinições de corpos e culturas afro em plural. O desafio, então, será continuar lidando com as carências educativas do passado e com as redefinições contemporâneas emergentes, pois nos dois casos muitas das necessidades carecem ainda de respostas.

Neste processo é importante lembrar que também o caminho histórico é flutuante, vai e volta pela ideia de revolução e restauração, como Gramsci (2007) tinha colocado. Mesmo que o panorama pareça pessimista, a história nunca pode ser contada e fechada, os atores sociais sempre encontram formas de burlar o sistema e recolocá-lo em benefício dos seus processos. Por isso, é importante considerar a revolução e a restauração não como processos puros e separados, mas como desenvolvimentos simultâneos que se sobrepõem (KEVIR, 2003). E dentro dessa flutuação histórica a emancipação se apresenta como um desafio cotidiano, que nos pergunta sobre pequenos detalhes da vida diária e a forma como resolvemos na práxis o conteúdo pedagógico e corporal da existência.

A partir desta análise, acreditamos que esses pequenos detalhes cotidianos têm passado despercebidos na dança de matriz afro, pois o projeto emancipador da educação afro, até o momento, tem dado ênfase aos grandes discursos culturais, nos “afro metarrelatos”. Mas os estudantes contemporâneos nos interpelam para orientar as novas pesquisas dentro dos pequenos espaços do dia a dia na sala de aula, em que o corpo respira e se constrói por meio de relatos subjetivos, emergentes, invisíveis e misturados, desessencializados.

A não centralização de nenhuma cultura corporal sobre outras, tem custo alto no processo pedagógico, mas compensa, pois estudantes de variadas proveniências culturais podem conhecer e questionar seus processos de autorrepresentação e as formas como eles constroem sua identidade e a identidade da matriz africana. A descentralização do discurso pedagógico se faz necessária perante a emergência de subculturas da mesma cultura da matriz dentro da sala de aula, e perante a presença de múltiplos atores culturais. Nessa perspectiva, os desafios da educação étnica são muito maiores na atualidade, pois os processos emancipatórios têm novas situações que colocam em diálogo recíproco uma diversidade mais ampla de culturas e subculturas, que é preciso teorizar em plural dentro das relações antagônicas de dominação e subordinação, e não fora delas (GIROUX, 2003).

5 A PEDAGOGIA DO VENTRE: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL DE EDUCAÇÃO DO CORPO

5.1 AMANHECE NAS MONTANHAS

*Poco a poco y cada vez soy mas yo misma, desnuda y sin ningún abrigo, en un universo maravillosos de incertidumbre del que resulta aquel estado de vértigo y belleza llamado transformación*²⁶.
(Diário de campo, 26 de agosto de 2009)²⁷.

O presente capítulo retoma vivências e reflexões que o caminho da tese percorreu, no campo criativo e apresenta uma proposta de pedagogia do corpo que mistura o modelo educativo da matriz africana para o corpo, com alguns aportes da educação corporal de matriz andina, pois este paradigma faz parte de minha ancestralidade como pesquisadora e como mulher e que aparece refletido nas formas como interpreto e encaro a etnografia, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e o meu processo como educadora.

A criação desta proposta tem três justificativas. A primeira considera que a tese de doutorado se caracteriza por criar de alguma forma novos temas teóricos e aberturas metodológicas, tentando, dentro do possível, aportar novidades nos paradigmas do pensamento científico. Nesse sentido, na filosofia de matriz africana o decorrer do pensamento é construído por meio do corpo, o saber se faz com o corpo e desde ele, por esse fato, esta proposta pedagógica é corporal, criativa e dançada, pois dança é memória e tecido histórico, dança é filosofia, e dançando é como o mundo da matriz se compreende e se aproxima da existência dos seres humanos. Pensando sob este paradigma, não existe melhor epistemologia que a gerada pelo movimento do corpo. A anatomia e o movimento são, dessa forma, um lócus metodológico que permite desdobramentos teóricos. Nesta matriz, a dança gera pensamento, mudança, teoria, política e sentido da história.

Além desse princípio, a construção criativa toma mais um elemento da educação de matriz africana que é a ancestralidade, segunda justificativa da proposta. Esse conceito tem a ver com o reconhecimento da nossa origem, com a comemoração pelo saber acumulado dos nossos antepassados e as formas como esse saber contribui para nossa vida presente. No campo ancestral a compreensão da identidade passa pelo reconhecimento da nossa raiz

²⁶ Tradução nossa: Aos poucos e cada vez, sou mais eu mesma, nua e sem abrigo nenhum, no universo de incerteza do que resulta aquele estado de vertigem e beleza chamado transformação.

²⁷ Material coletado pela autora da pesquisa.

coletiva e familiar, pois esta permite um diálogo interno e uma abertura com os outros. Sendo colombiana da região montanhosa do sul, esse princípio me levou a pesquisar e reconhecer o pensamento de matriz andina como a base do meu saber pedagógico e existencial. Este saber cultivado no cotidiano da minha casa e pelas mulheres da minha família, é a segunda motivação do processo criativo, que foi um reconhecimento e ao mesmo tempo uma transgressão de mim mesma.

O mundo andino é uma região cultural, uma forma de pensamento, um lócus enunciativo, ancorado na região montanhosa do sul da América, especialmente nos países de Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e Chile. Esta região desenvolveu umas práticas corporais baseadas na interação histórica entre grupos indígenas, mestiços e negros, que será abordada parcialmente pela proposta e usada como fonte de inspiração pedagógica.

Gloria Anzaldúa, a feminista *chicana*, metade índia e metade americana, que escreve sua teoria em várias línguas misturadas, e na fronteira do lócus mestiço diz: “*Soy un amasamiento*”, sou uma mistura, um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados” (COSTA; ÁVILA, 2005). No território do “*amasamiento*” onde as fronteiras convergem, a mestiça que sou, de origem andina e trilha africana, propõe um caminho pedagógico e existencial para dançar o corpo. Essa fronteira intercultural é a terceira justificativa da proposta. Pois o exercício levou-me a uma prática de elaboração de uma proposta pedagógica de viés multicultural, que junta na igualdade das diferenças duas matrizes culturais, que em aparência são distantes, mas que guardam assombrosas semelhanças. Desta forma, o escrito está “contaminado” de palavras em três línguas, espanhol, português e *quíchua* a antiga língua andina, cuja gíria se fala ainda na minha região de origem.

A terceira justificativa aborda o tema do feminino, pois a proposta está orientada ao trabalho com os ciclos vitais das mulheres, ou seja, com os momentos de transmutação e vivência da transformação, que marcam o percurso existencial do corpo feminino e que são conhecidas como menarca, menstruação, gestação, parto, puerpério e menopausa. A corpografia, que foi uma das ferramentas metodológicas, e que está explicada na introdução do trabalho, ajudou no reconhecimento do meu próprio corpo de mulher, que sofreu uma forte resignificação existencial por meio das danças de matriz africana, pois durante o trabalho de tese eu fiquei grávida, e o processo de gestar, dar à luz e “maternar” me levou a pesquisar intensamente sobre a feminidade africana e andina, descobrindo para mim e meu trabalho a perspectiva complexa dessas matrizes para o tema. A corpografia me permitiu engajar todos

os cabos soltos, pois não poderia propor uma pedagogia experimentada aquém do meu próprio corpo.

Durante o trabalho de tese entrei em contato muito profundo com o universo do feminino, mergulhei no movimento do feminino sagrado, que mais tarde explicarei com calma, fiz parte de um grupo de pesquisa integrado em sua maioria por mulheres, e minha orientação de tese foi feita também por uma mulher. As pessoas que estiveram comigo durante a pesquisa na escola de dança também foram três mestras que marcaram muito meu percurso de vida e aprendizado, e, finalmente, um fato determinante foi entrar em contato com a religião do Candomblé e o fascinante mundo das Mães de Santo e os arquétipos femininos dessa espiritualidade. Todas essas vivências me permitiram fazer a escolha do universo do feminino como grupo focal para orientação da proposta, que tem como foco a redescoberta do ventre como lugar corporal emancipador e como símbolo do feminino enquanto princípio universal, que faz parte de uma anatomia cósmica e maravilhosa que as danças de matriz africana e o conhecimento somático andino permitem redescobrir, empoderar e observar através de novas perspectivas.

Dessa forma, os elementos: dança como pedagogia existencial, ancestralidade, interculturalidade e feminidade são a base da proposta e sua justificativa, que somadas ao desejo de uma práxis corporal como possibilidade emancipadora abrem esta viagem criativa que ainda se encontra em processo experimental. As jornadas de criação deste caminho são apresentadas neste capítulo, com páginas de relatos, fragmentos, desenhos, lembranças e desafios de uma forma própria de fazer pedagogia para o corpo.

O subtítulo inicial chamado “Cantiga para o ventre. Feminilidade e água nas danças de matriz africana” apresenta um relato da forma como essas danças consideram o ventre, a bacia, o quadril e a pelves, a relação com os arquétipos femininos do candomblé, e o elemento água como princípio pedagógico da criatividade, e como técnica para “dançar a vida”.

“*De arriba vengo soy de la puna*”²⁸ é uma caminhada sobre os conceitos do ventre na matriz andina, sua relação com a terra, a lua e o tecido, fazendo uma trilha montanheira sobre a feminidade na minha cultura de origem. No percurso da criação, percebi quanto são similares essas duas matrizes na relação do feminino, embora as duas estejam separadas por oceanos de tempo e terra, no entendimento deste aspecto se juntam ao redor da fogueira e falam a mesma língua, a língua do universo. Na proposta, as duas matrizes entram no estado

²⁸ Tradução nossa: De acima eu venho sou da Puna. (Chamasse puna a região de mesetas da alta montanha na cordilheira dos Andes)

de “*amasamiento*” que Anzaldúa propõe – verbo que significa misturar a massa para fazer o pão: “*ama-sar*”.

No subtítulo as “jornadas da lua preta”, o percurso lunar que possui quatro fases cíclicas, marca o caminho mostrando o processo de criação da proposta. Na terra jovem da lua nova se planta a ideia que a lua crescente alimenta e protege do vento. Depois a lua cheia fecunda de carne os ossos pensados e a lua minguante proporciona as queimas da terra para que as mortes cotidianas permitam semear de novo.

Várias mulheres ou forças femininas foram rios de inspiração. As mestras de dança de matriz africana: Vânia Oliveira, Tatiana Campelo e Rita Oliveira da escola de dança da FUNCEB me ajudaram na pesquisa para a tese, e, sobretudo na pesquisa para a vida. Dançando seus trabalhos, mas sem conhecê-las, Rosângela Silvestre e Inaycira Falcão se converteram em mananciais de inspiração, de fogo e canto são seus percursos. A Mãe de Santo Shirley Santana, mulher de águas poderosas que cuida de mim e me ensina a alegria do reencontro com meu ser feminino. As mulheres dos círculos de dança de matriz andina e africana tanto do Brasil quanto da Colômbia, que têm participado com carinho e entrega desta proposta. E a mestra Cecília de Paula, para quem o conhecimento real é o saber transcendental e a vivência solidária e amorosa do coletivo.

*Las abuelas de las montañas andinas son bastantes también*²⁹. Da família materna, a velha Marina Zambrano, guardiã das folhas e do saber da lua, compreende todo o universo por meio do canto de seu quintal; minha mãe, dona Blanca Zambrano, tecelã das montanhas que tem nas mãos o poder de converter o ordinário em arte. À minha bisavó Agripina Vallejo, devo a sangue de índia que me corre na pele. Ana Lucía Flores Páez escreveu sobre o pensamento das pedras no Vale de Sibundoy, e me permitiu fazer as conexões entre as duas matrizes: Iemanjá e Mama Quilla (Mãe Lua), Nanã Buruku e Amarum (a serpente criadora e destruidora), pois elas são as várias fases de um movimento só. Também minha comadre Lorena Leon, da escola de dança Aisha na Colômbia, e a *guagua*³⁰ Ângela Barrera, artista plástica, irmãs do caminho e guardiãs do saber feminino das montanhas, mulheres dos Andes, circulares e dançantes.

Finalmente, na minha trilha de mãe e mulher com duas raízes culturais, meu lar é este espaço feito de pedaços de terras próprias e caminhos alheios que agora juntos me pertencem. Um lar de terra e água, de várias línguas e lembranças. Um lar de avós que tecem e outras que

²⁹ Tradução nossa: As avós das montanhas andinas são muitas também.

³⁰ Palavra em língua quíchua para dizer menina de forma carinhosa.

dançam, das que cultuam a lua e das que cultuam a lama, reencontradas na fogueira do movimento, na pedagogia da existência que vibra no ventre de todos nós.

Toda esta experiência foi explorada por meio dos encontros chamados círculos de mulheres dentro do espaço “ventre de lua” em Salvador, Porto Alegre e Colômbia durante os anos 2010 e 2013.

5.2 CANTIGA PARA O VENTRE: FEMINILIDADE E ÁGUA NAS DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA

A dança africana põe o corpo todo em movimento por meio de uma dinâmica que encontra sua força propulsiva em um ponto abaixo da bacia, perto do osso sagrado. Essa pulsão rítmica funciona como se fosse absorvida para esse ponto, que liga a parte alta do tronco do corpo humano à parte baixa (pernas e pés) (GORER *apud* BARBARA, 2002, p. 138).

Neste momento discutiremos alguns elementos que permitam compreender o papel do feminino na construção do corpo das danças de matriz afro, e como esse papel tem uma relação crucial com as religiões de origem africana e, portanto, com a constituição estética e filosófica da dança. Neste percurso tentaremos compreender esse *ponto* “abaixo da bacia e perto do osso sagrado”, onde acreditamos que mora o fundamento feminino da dança de origem africana.

Para conseguir nosso objetivo, inicialmente lembramos que o feminino, dentro da lógica da matriz afro, é um princípio que não só remete à existência das mulheres, sendo a feminilidade um estado do cosmos, uma dimensão da ontologia da vida mesma e da mitologia, da história primordial, e sua forma e poder são encontrados em diversas facetas ao redor dos elementos que compõem o universo e a humanidade. Por esse fato, suas características correspondem a qualidades antigas já representadas por muitos povos e culturas ao longo da história e associados aos cultos religiosos e secretos. O feminino constitui um princípio gerador de vida e/ou de morte, que possui um estado circular e aquático, sagrado e misterioso, expansivo e necessário, benevolente e/ou perverso dependendo do momento e da situação. Com esta evocação lembramos a sutil forma como as antigas sociedades Iorubás e suas diásporas nas Américas observaram um conceito sobre a feminilidade complexo, maravilhoso e abrangente, que permite fazer um percurso dentro do corpo que dança, em conexão umbilical com os elementos da natureza.

Dentro dessa característica, a corporeidade das danças de matriz afro dá ênfase ao movimento dos quadris, bacia e pélvis. Essa qualidade estética tem uma história interessante,

porém injusta, pois sendo um atributo visível e forte na dança, foi lido pela cristandade na época colonial como seu atributo mais representativo, e seu movimento foi associado à sexualidade dos escravos, o que gerou uma leitura perversa dessa zona corporal herdada até os nossos dias, e que é preciso clarificar e colocar no lugar que merece.

A história da bacia, do ventre e da pélvis é uma história similar à história já mencionada do pé. É interessante compreender que a história do corpo na África e suas diásporas têm sido escritas em paralelo com a do corpo europeu moderno, um paralelo que, baseado na comparação cartesiana, herdou uma forma fragmentária e preconceituosa de compreender a corporeidade afro, lida por conceitos externos a ela mesma.

Nesse sentido, na compreensão anatômica europeia-colonial de matriz cristã, a fisiologia e as funções da pélvis foram colocadas como as “partes baixas” do corpo, que não têm nobreza e que são sujas, que fogem do controle da mão e do cérebro, e que, portanto, devem ser mesuradas e ajuizadas, através dos ofícios da razão. Daí que, o livre exercício da sexualidade, que foi instalada fragmentariamente na bacia, pélvis e ventre, foi uma qualidade associada aos povos bárbaros; a leitura de que o movimento de quadril está associado ao erotismo, à sexualidade livre e à mulher foi o discurso que gerou a discriminação histórica dessa parte do corpo, e a criação das tecnologias e discursos para controlá-la.

Mikhail Bakhtin (BATJÍN, 1999) expõe de forma clara esse fenômeno quando explica a transição da sociedade europeia medieval para o renascimento e, posteriormente, para a modernidade, através do seu estudo sobre o realismo grotesco em François Rabelais, que é iluminador na compreensão da história colonial do ventre e das partes “baixas” do corpo, e que mais tarde permearia o processo educativo sobre o corpo na América escravocrata:

O alto e o baixo possuem aqui um sentido completa e rigorosamente topográfico. O alto é o céu, o baixo é a terra, a terra é o princípio de absorção (a tumba e o ventre) e ao mesmo tempo de nascimento e restrição (o seio materno). Este é o valor topográfico do alto e o baixo em seu aspecto cósmico. Em sua face corporal que nunca está separada estritamente de sua face cósmica, o alto está representado pelo rosto (a cabeça) e o baixo pelos órgãos genitais, o ventre e o quadril (BATJÍN, 1999, p. 25, tradução nossa).

Mas, porque a sociedade colonial eurocêntrica construiria um discurso de discriminação das funções fisiológicas e emocionais dessa parte do corpo? Novamente recorreremos aos textos de Bakhtin para compreender esse fenômeno, pois no nível político, a bacia em geral contradiz o discurso eurocêntrico moderno, clássico e renascentista, contradiz sua branquidade fazendo uma inversão dentro da esfera do corpo, da ideia moderna de progresso (frente) e da ideia de razão e de verdade (acima):

Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra, concebida como princípio de absorção e ao mesmo tempo de nascimento: ao degradar se amortalha e semeia ao mesmo tempo, se mata e se dá à luz algo superior. “Degradar” significa entrar em comunhão com a vida na parte inferior do corpo, o ventre e os órgãos genitais e em consequência em atos como o coito, a gravidez, o alumbramento, a absorção de alimentos e a satisfação de necessidades naturais. A degradação cava a tumba corporal para dar lugar ao novo nascimento (BATJÍN, 1999, p. 25, tradução nossa).

A modernidade nascente nos séculos posteriores ao XVI e XVII, precisava minimizar o impacto de qualquer ideologia de contradição, sobretudo daquelas que tinham o poder do popular encarnado. Assim como a festa tinha que ser regulamentada, o corpo deveria ser direcionado para uma nova mentalidade “superior”, o corpo devia pular para um estágio civilizatório consequente com as ideias de progresso, com os *frentes* e os *acima*, esquecendo os *atrás* e os *abaixo*. A relação com o telúrico é quebrada ao comparar o inferior com uma qualidade negativa, portanto, o baixo é relacionado exclusivamente com as imagens de um erotismo banal ou de uma sexualidade selvagem.

Acredito que assim como o pé, discriminado especificamente por conseguir empoderar o corpo em direções paralelas às direções da razão ocidental, a bacia contém um mistério empoderador similar, que tem relação direta com as funções cósmicas e corporais do feminino. Essa discriminação reduz, a partir do fim da idade média, o conceito complexo do movimento de quadril e de exploração consciente da bacia, e, portanto, de tudo o que tem a ver com danças que enfatizem essa estética, danças que seriam desenvolvidas ao redor do mundo inteiro e das que ainda conservamos alguns resquícios e memórias, muitas delas pertencentes a antigas sociedades matriarcais que honraram o saber contido nessa parte do corpo e construíram funções sagradas para ele.

Essas funções femininas seriam míticas ou arquetípicas e expressariam os valores éticos e ecológicos das sociedades Iorubás, tendo um desenvolvimento por meio de rituais de danças e expressões corporais encarregadas de guardar esses códigos éticos e de ensiná-los. Poderia afirmar que sociedades que construíram suas histórias por meio do corpo, quer dizer, que estabeleceram “corposofias” como formas de memória coletiva, eram em sua grande maioria sociedades de bases matriarcais, temos como exemplo delas as antigas sociedades egípcias, algumas sociedades africanas como as Iorubás e Bantos que migraram para o continente americano na época colonial, e as sociedades celtas na atual Irlanda e Inglaterra, que desenvolveram a ética dos druidas relacionada ao culto do feminino sagrado (FAUR, 2011).

Essas ritualidades foram relacionadas com o universo da feminilidade, tanto no que tem a ver com fertilidade, procriação e maternidade, as qualidades típicas dessa energia, quanto para a dimensão mais misteriosa e temida do feminino que tem ligação com o cíclico, quer dizer, com a capacidade periódica de mutabilidade e transformação, com o mistério do círculo vida-morte-renascimento. Esse mistério está expresso nas funções do ventre e do quadril através do poder sobre o nascimento ou morte dos filhos, sobre a menstruação, a menarca, o puerpério e sobre a menopausa; todas estas facetas da mulher em que o mistério consiste em recriar o círculo da vida, da morte e do renascimento dentro do próprio corpo. Nesse sentido, o corpo feminino teria dentro dele o segredo dos alquimistas, a pedra filosofal, quer dizer, o poder de controle sobre a vida.

Pensando com Bakhtin novamente, que faz seu desenvolvimento para o caso do grotesco, entendido como a qualidade popular de estabelecer por meio do corpo uma relação com o universo cósmico, telúrico e coletivo, podemos descrever muito bem a dimensão do feminino por meio de sua definição de imagem grotesca, entendendo que esta palavra tem uma genealogia que remete ao conceito de “gruta” como mistério interno, um lugar de encantamento e segredo alquímico.

Um fenômeno em processo de câmbio e metamorfose incompleta no estágio da morte e do renascimento, do crescimento e da evolução [...] outro rasgo é sua ambivalência, os dois pólos do câmbio, o novo e o antigo, o que morre e o que nasce, o começo e o fim da metamorfose (BATJÍN, 1999, p. 28, tradução nossa).

Para compreender esse conceito é importante lembrar que, provavelmente, o poder da filosofia religiosa, comercial e cotidiana da feminidade africana foi um conceito transportado às Américas pelas mulheres das diásporas iorubás e bantos no processo migratório escravocrata, e desenvolvido durante os últimos séculos nos cultos do candomblé através da hierarquia matriarcal de sacerdotisas ou Mães de Santo, nos antigos terreiros e casas de cultos aos Orixás em Salvador. Sobre esse aspecto o estudo desenvolvido por Teresinha Bernardo (2005), indica as condições de liderança que as mulheres detinham nessas regiões da África antes do processo de tráfico de escravos, que ajudou na manutenção da matrilinealidade e que favoreceu a memória do feminino como aspecto sagrado:

Essa forma alternativa de família [matrifocalidade] está diretamente relacionada à autonomia feminina que veio sendo conquistada desde a África, onde as mulheres foram as principais responsáveis pela rede de mercados que interligavam todo o território Iorubá, com experiência de excelentes comerciantes, atribuída também às mulheres bantas. Essas atividades comerciais recriadas no Brasil ainda na época da escravidão fazem com que surjam as ganhadeiras, escravas ou livres, que em muitas

regiões tornam-se as responsáveis pela distribuição dos principais gêneros alimentícios, chegando a comprar a própria alforria, numa forma de liberdade que, por sua vez, beneficiou muito mais as mulheres, que eram menos necessárias à produção sobre a qual o sistema escravocrata estava constituído (BERNARDO, 2005, p. 15).

Como pode ser percebido, as condições materiais da manutenção do culto ao feminino foram dadas pela autonomia comercial de algumas mulheres negras no processo diaspórico, fato que favoreceu a organização de irmandades e cultos secretos de mulheres durante os séculos XVIII e XIX, e que, conseqüentemente, fundariam os terreiros e casas de santos que preservariam de forma institucional esse tipo de culto.

No tema dos conceitos filosóficos no culto Iorubá e afro-brasileiro ao feminino, encontramos várias dimensões fundamentais para a compreensão da natureza vital dessa ideia. Um mito fundamental iniciaria esse percurso, o mito das “Iá mi Oxorongá”, as antigas mães feiticeiras, e a ritualização por meio do festival “Guèlèdé”, que no caso específico das sociedades afro-brasileiras se transformaria nos cultos aos orixás femininos, especialmente a Naná Buruku, Iemanjá e Oxúm. Por meio da compreensão dessa mitologia arquetípica pode ser encontrada a importância do ventre, da pélvis e da bacia como categorias sagradas e integradoras da estética das danças africanas, como centros de poder do corpo e como formas desestruturadoras da lógica colonial europeia.

As “Antigas Mães feiticeiras”, as temidas Iá Mi Oxorongá, são figuras que representam mais uma vez a complexa dualidade feminina do cíclico. São mães e bruxas ao mesmo tempo, são mulheres e pássaros, são velhas, mas possuem a força da fecundação, são temidas, porém, amadas, humanas e animais, obscuras e iluminadoras, são morte para regenerar a vida:

Algumas características identificadas na figura do *sortílego* são de auxílio para o estudo das Iá Mi Oxorongá. O mais interessante é seu caráter *bifacético*; pertence à raça humana, mas possui uma face oculta e dirigida para o “outro mundo”, sobrenatural. Dessa forma, o caráter duplo das Iá Mi Oxorongá (Ancestral e Feiticeira) ressalta a especificidade do papel feminino representado por elas [...]. Assim, as Mães Ancestrais por terem vivido muito tempo, por conhecerem os segredos da vida, são feiticeiras, ou seja, podem manipular através da magia, o nascimento e a morte. Possuir o poder de controlar a vida tem dois aspectos, pode-se utilizá-lo tanto para o bem quanto para o mal. Não há um código moral dicotômico que proíba as Iá Mi de fazerem o que lhes agrade [...]. Percebe-se que o poder das Iá Mi, representa o próprio poder criador, criativo, que para trazer o novo, precisa destruir o velho. É a própria ordem natural, o ciclo de vida e morte que é a síntese do poder feminino (SANTOS, 2008, p. 3-6).

Elementos diversos desse mito fazem referência ao ventre e às partes férteis do corpo feminino. Estes estão representados nos pássaros, nas cabaças que portam as Iá Mi e nas árvores onde elas se possam:

É muito forte para os Iorubás a representação e significado das árvores. Pode-se fazer uma relação entre o mito de Iroco, a Primeira Árvore e as Ajés, ambos ligados ao poder da magia e da fertilidade. Iroco aparece nos mitos como um espírito que mora nas árvores, ajudando as mulheres a conceberem e também utilizando sua magia para o bem e para o mal [...] a cabaça surge como representação do útero (poder genitor feminino) e da terra, é o lugar onde fica depositado o pássaro, onde as ajés os guardam até que necessitem deles. [...] É do útero (terra) que nasce a vida, é de onde vem a provisão, a fartura, a fertilidade, a própria existência material da comunidade. A cabaça deve ser protegida e guardada com cuidado, pois dela depende a sobrevivência humana [...] Abrir a cabaça e libertar o pássaro para uma missão, representa a ação mais cruel das Iá Mi. Matar, abrir o ventre para roubar intestinos ou para impedir a gravidez são atos de violenta ruptura com a continuidade da vida. Interromper a vida aparece como um poder incomensurável e terrível, assim, tentar aplacar a cólera das mães ou encontrar proteção é necessário (SANTOS, 2008, p. 6).

Compreendendo a natureza dual das Iá Mi, observamos que o culto Guèlèdé é uma festividade de origem Iorubá e Ketu, ainda praticada em Benin e Nigéria, e adaptada pela diáspora no Brasil, sendo lembrada só em rituais do candomblé em algumas das casas mais antigas em Salvador. Este culto é uma comemoração ao poder feminino representado nas mães feiticeiras.

A maternidade como força criadora e destruidora é concebida pelo universo Iorubá na ida e na volta pelo bem e o mal, e o controle dessa qualidade ambígua é o objetivo final do Guèlèdé. É importante observar que o universo do feminino representado na figura da Grande Mãe é uma dimensão cuja existência depende do contexto de trato às mulheres, isto é, quando são bem tratadas e respeitadas o feminino torna-se benevolente e doce, no caso contrário o mesmo estado pode gerar males e dores para a sociedade inteira. O temor à capacidade de transitar entre esses dois mundos ensina como as sociedades da matriz afro têm um conceito transitivo do feminino, um conceito não determinado nem determinativo, um conceito que precisa ser negociado em trocas rituais periodicamente.

Como foi observado, essas trocas acontecem no festival por meio do uso de máscaras usadas pelos homens da comunidade para dançar e fazer música, máscaras que representam a dualidade: um rosto de mulher benevolente na parte baixa, com um *tocado* na cabeça que mostra lutas entre galinhas e cobras, animais que têm atributos ambivalentes e que cursam os mundos do limite, como o camaleão que é considerado sagrado para os iorubás, pois tem um olho complexo e consegue mimetizar seu corpo na natureza.

Fotografia 10 - Máscara Guèlèdé (Museu Casa de Benin, Salvador)



Fonte: fotografada pela autora.

A cultura iorubá representa através destas e outras peças da cultura material os lugares sagrados do corpo que são associados à feminilidade e à maternidade. A mencionada cabeça na máscara do Guèlèdé é só uma destas representações. Outras, contidas em “estatuetas poderosas e ritualísticas têm sido criadas para valorizar os órgãos que contribuem para a maternidade. Destaca entre elas a vagina também chamada “oná orun”, - *o caminho para o céu* -... pois a vagina em si é considerada axé, força vital” (AKIRUNLI, 2011, p. 5-6). Os celebrados atributos de Iemanjá, cultuados também no festival, destacam a consciência sagrada do ventre, pélvis e bacia em sua existência dual propiciadora de vida ou de morte:

Iyá oloyan oruba
 Onirum abe osiki
 Ab’obo fun ni l’orum big egbe isu.

A mãe dona dos grandes seios igual pote
 Com muitos pelos pubianos
 A dona da vagina que sufoca igual inhame seco na garganta.
 (AKIRUNLI, 2011, p. 7).

Guèlèdé fala de três lugares femininos representativos do corpo sagrado: a vagina, os seios e a cabeça, todos eles integrados às memórias que até hoje se conservam nas danças reinventadas nas Américas na rota do Atlântico negro. Esta viagem pelos antigos cultos africanos tem como função mostrar uma linha histórica de percepção do corpo, que foi filtrada com várias modificações pelas sociedades afro-brasileiras, porém, mantida até hoje por um processo longo de resistência cultural que vai ser expressado de forma clara nas danças dos orixás femininos do candomblé, dos que recebemos, e mais os atributos corporais e de movimento presentes nas danças praticadas na atualidade.

Por tudo isso, para iniciar o caminho de compreensão dos fundamentos do feminino nas deusas arquetípicas da religião afro-brasileira em Salvador, é necessário lembrar o elemento terra e sua ligação com o conceito de ancestralidade, que foi referido aqui através da valorização do pé dentro das danças de origem africana. No caso da bacia, do ventre e da pélvis, o elemento que permite compreender a relação do corpo enquanto microcosmos ou “gêmeo” do universo é a água. Esta parte do corpo é o fractal das águas do mundo, nela, os seres humanos somos água, pois:

É um elemento mais feminino e mais uniforme que o fogo, um elemento mais constante que simboliza com as forças humanas mais escondidas, mais simplificantes [...] a água é também um tipo de destino [...] o vão destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser [...]. A água é realmente o elemento transitório (BACHELARD, 1998, p. 6).

As deusas Iemanjá, Oxúm e Naná Buruku têm uma relação direta com as águas do mundo, a primeira com as águas salgadas de oceanos e mares, a segunda com a água doce de rios e lagoas, e a terceira com as água-terra da lama. Mesmo que a maior parte das danças de origem africana possuam uma movimentação do quadril e da pélvis, inclusive as danças dos deuses ou heróis masculinos, as destas deusas têm, particularmente, uma ênfase nestas partes do corpo.

Sobre a qualidade desses movimentos, o trabalho de doutorado sobre o corpo e o cotidiano nas Mulheres do Candomblé de Rosa Maria Barbara (2002) é bastante ilustrativo, pois desenvolve uma análise de movimentos que permite encontrar as referências ao feminino sagrado das deusas e suas expressões, nas danças mais comuns associadas a elas e retomadas

frequentemente em Salvador, tanto nas festas desenvolvidas nos climas religiosos dos terreiros quanto nas aulas de dança de diversos estilos.

A circularidade, a continuidade, o movimento em fluxo são características importantes dessas danças. A “doce tensão” é uma qualidade interessante, “a força que flutua”, “a determinação que corre”. Sobre Oxum e Iemanjá, Rosa Maria Barbara observa que a propulsão do movimento, especialmente do Ijexá e do Jicá (movimentos e toques característicos das deusas), provém da bacia e da pélvis, “tomando depois posse do corpo inteiro como se tratasse de uma onda de água, que permite a ligação da cabeça com os pés, das partes baixas e altas do corpo, quer dizer, dos ancestrais que moram na terra com os deuses que se localizam no céu” (BARBARA, 2002).

As posturas corporais curvadas e arredondadas, o deslizamento dos pés sobre a terra, as figuras metafóricas de banhos e peixes, símbolos africanos da fertilidade e da fecundidade, de lamas, de mares ou rios, complementam os discursos das danças. Também estão acompanhadas de várias outras figuras arquetípicas da feminilidade, como o abebé de palha de Naná que representa o útero, ou de Iemanjá que fala da lua cheia. Essas deusas e seus percursos dançantes guardam relações históricas diretas com as Iá Mi e com os festivais de Guèlèdè e mantêm suas qualidades arquetípicas transitórias e ambíguas:

Oxum é muito celebrada no festival Gélédè com o aspecto da “Mãe Encantadora”, muito doce, mas que sabe ser muito cruel quando se faz necessário, exigindo justiça às mulheres, parte essencial da vida. Este aspecto se repete em Iansã, mesmo não sendo considerada uma mãe muito presente, Iansã é extremamente zelosa com seus filhos e utiliza de muita violência para protegê-los. Também está ligada às Iá Mi através do culto aos antepassados (egunguns); da mesma forma que Nanã Buruku recebe o corpo humano morto na terra, restituindo o axé do planeta, Iansã auxilia o espírito a alcançar o Orum. Iemanjá, a Grande Mãe do Candomblé, amorosa, conselheira e protetora de seus filhos também possui seu aspecto mais terrível, Iemanjá vinga a morte de seu filho destruindo a primeira humanidade (SANTOS, 2008, p. 10).

Para concluir, lembremos que a dualidade transitiva e seu caráter aquático são os elementos representativos dos princípios da feminidade da matriz afro, e que no caso da dança são localizados no ventre, bacia e pélvis, ocupando dentro do corpo um território intermediário, como sua natureza, que permite juntar o alto e o baixo, o céu e a terra, os ancestrais e os deuses, os pés e a cabeça, criando ondas de fluxo e comunicação corporal, e dando para a pélvis o lugar que merece dentro do corpo, tirando-a da interpretação simplista criada na colônia e consagrando nela nossa relação humana com as águas do mundo, águas femininas e doadoras de vida, águas destruidoras ou fecundantes.

Finalmente, lembremos que assim como a consciência e o conhecimento do pé e sua relação com a terra, que afirma a presença do sujeito no mundo, a consciência da natureza dual da água dentro do corpo também possui benefícios dentro do nosso universo emocional dos sujeitos, benefícios que têm a ver com nossa capacidade de mudar, transitar e aprender a morrer, a transmutar e criar.

No nível pedagógico, a relação com a água-bacia do corpo desenvolve precisamente uma relação de consciência com o universo da fertilidade, sendo esta entendida como a capacidade para criar e para inventar. A imaginação é sempre uma expressão da rebeldia com o cânone estabelecido, uma rebeldia iluminadora que propõe ordens novas para as velhas leituras do mundo. A água é um princípio transformador e, portanto, inovador. O trabalho corporal com essa parte do corpo permite desenvolver ferramentas emocionais criativas, pois traz a possibilidade do “espelho” (água) onde o sujeito se auto-observa e, nesse processo de auto-observação, descobre sua posição no mundo, sua especialidade, seu sentido próprio e único. No momento de descoberta do lugar do sujeito na vida, este entra na possibilidade de criação, pois descobre sua voz própria, que é sua imagem, sua “imagi-nação” sua “imagin-ação” quer dizer, o território onde mora o verdadeiro sentido da sua autopercepção, que tem capacidade de agir sobre a realidade e mudá-la através da experiência. Os processos criativos são realmente inovadores quando partem da experiência própria que, sendo singular, não pode ser repetida, não pode gerar cópias, e necessariamente abre a possibilidade de novos códigos.

Com relação ao elemento feminino que mora na água e no ventre, que segundo o universo iorubá tem o mistério da vida-morte-renascimento, podemos observar uma forma pedagógica que estimula no sujeito a capacidade de regeneração constante, a capacidade do entendimento da “morte” como possibilidade, como acontecer da vida, como fluxo incessante de câmbios na realidade. A circularidade deste princípio contido no corpo estimula o universo do trajeto, do ser caminhante que guardando uma identidade própria é capaz de transitar, quebrando e recompondo o próprio *self*.

Antoni Colom, em seu livro *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuestras perspectivas en teorías de la educación* (2002), fala sobre a comprovada experiência dos transtornos mentais no sujeito, muitos deles ensinados pela educação tradicional e moderna, que surgem quando as imagens do eu são rígidas e fechadas, limitando a capacidade dos estudantes de resposta ao mundo que é sempre instável e cambiante. A habilidade de aprender a morrer na vida cotidiana permite ao corpo-mente a possibilidade do também cotidiano renascimento. Dessa forma, as turbulências da realidade são vivenciadas através de uma subjetividade em estado de água que entra, sai, e se metamorfoseia no percurso,

encontrando formas que podem ler a realidade em sua mudança incessante. Colom (2002) lembra que educar para a incerteza (o princípio água) é necessário, pois as certezas a cada dia são menos certas. E a dança de matriz afro auxilia neste percurso de descoberta do ser criativo e sua possibilidade de mutação constante.

5.3 DE ARRIBA VENGO SOY DE LA PUNA³¹: FEMINILIDADE E TERRA NO TECIDO DE MATRIZ ANDINA

*De arriba vengo soy de la puna, carita luna flor de amancay. Y en mi mochila traigo
esperanzas, flautas y quenás para danzar.*
Fuego Sagrado

Como complemento dos parágrafos anteriores, neste subcapítulo revisaremos alguns detalhes do saber sobre o ventre na região andina. Nasci no meio das montanhas ao sul da Colômbia, no território-elo de um vale frio chamado de “Sibundoy”, que junta e separa os augúrios das montanhas andinas com o mistério da selva amazônica, servindo de caminho de passo e de terra de trocas entre culturas andarilhas e matizados de verde e de água. Neste *habitat* quase esquecido pela história, moram índios sábios que curam as penas da alma com folhas amargas, e mulheres profundas que bebem café perto das fogueiras enquanto relembram a vida e tecem.

³¹ Tradução nossa: “De acima venho sou da Puna”.

Fotografia 11 - Município de Sibundoy, Departamento de Putumayo, Colômbia; ao fundo, o vulcão Patascoy, cordilheira andina



Fonte: fotografada pela autora.

Minha família materna tem uma ancestral indígena, mas não é nem índia nem branca, é as duas coisas ao mesmo tempo. Temos feito coisas de índios a vida inteira, pois tecemos, cuidamos da terra, nos curamos com folhas, ficamos por perto das fogueiras da cozinha para pensar, falamos gíria em quéchua³², esquentamos o ventre, acreditamos na lua e somos profundamente ritualistas. E somos brancos nas vezes em que dizemos que não somos índios. Porém, a vida nos delata, fios profundos nos juntam aos ancestrais indígenas que levamos por perto da saia. Também somos conterrâneos de duas etnias que moram no Vale de Sibundoy bem junto a nós, os Inga e os Kamsã, das quais herdamos pensamentos, medicinas, histórias e afilhados. Esses homens e mulheres são descendentes diretos das antigas comunidades incas que migraram levando seu império até o sul da Colômbia, e desenvolveram um jeito amoroso de ser, entre plantas de ayahuasca³³ e teares coloridos.

³² Língua pertencente ao antigo império inca, que atualmente é falada por várias etnias da região andina e do Vale de Sibundoy.

³³ Planta medicinal tradicional das comunidades andinas, considerada como sagrada e usada em rituais de cura.

O que é ser índio é uma questão relativa. Moradores dessas terras, somos índios, pois no dia a dia não sabemos ser de outra forma, mas também somos índios pela troca profunda de nossa vida com estas etnias, que atravessam os elos da nossa história e a preenchem de sentido. Lá, nesse “perto do vento”, naquele vale sagrado, um saber sobre o ventre também é desenvolvido, tecido e cultivado, escondido por gerações de mulheres e de histórias para serem escutadas.

Na filosofia mítica desse cantinho dos Andes, o corpo não está dividido em partes, nem pertence só ao universo do indivíduo, pois partilha relações e princípios com os elementos da natureza, com as plantas medicinais, com os mitos e histórias coletivas e com os seres do cosmos. Dessa forma, o ventre, ou qualquer outro espaço corporal, está engajado de lógicas sociais e ambientais, portanto, quando falamos dele estamos abordando um tecido de relações, e compreendendo o corpo como um elemento expansivo e abrangente que pertence ao sujeito, porém, vai além dele (FLORES PÁES, 2009).

No universo andino o ventre é um princípio anato-sófico. Prova disso é sua aparição no tecido dos *chumbes* ou *botoniaskas*³⁴ como elemento central em que aparece simbolizado como um rombo que representa os quatro pontos cardeais e o convívio entre os povos. Sendo um objeto que conserva a memória, cada *chumbe* corresponde a uma história comunitária, é um elemento recuperador do pensamento, um livro cultural, um livro que contém páginas em forma de ventre. Ele é levado na cabeça das mulheres em coroas coloridas, e usado como cinto em seus úteros, pois tem a faculdade de proteger, acalantar e segurar a substância de nossas fertilidades (JACANAMIJOY TISOY, 2000).

³⁴ Tecidos tradicionais dos Inga e os Kamsá, geralmente feitos e levados no corpo por mulheres.

Fotografia 12 - Mulher Kamsá usando uma coroa de chumbes, durante o carnaval indígena (Sibundoy, fevereiro de 2009)



Fonte: fotografada pela autora.

Tecer é um ato da feminidade andina, e é equivalente à dança da matriz africana por recuperar neste ato o sentido da história e da religiosidade. Toda mulher que guarde o saber do feminino, tece e sabe contar sua vida por meio das mãos. Sentadas em um espaço silente, em um ato meditativo profundo, as avós construíam com lã os tempos da casa, as mantas, as cobertas, os tapetes, as coroas, as roupas de bebês, as mochilas, os enfeites. Um saber de fios e agulhas, ou teares e *guangas*³⁵ vai codificando o pensamento andino. A mão navega, minha mãe na janela só respirando seu coração com os dedos, noite ou dia tecendo, tecendo, tecendo, contando, contando, contando, “historiando”.

³⁵ Telar tradicional andino.

Minhas avós na *guanga* pesada vão tecendo e vão lembrando, e nesse ato de falar o mundo, as mulheres fazem a história, pois criam os filhos, alimentam os netos, convidam os sobrinhos, cuidam dos afilhados, ensinam para eles a ética materna, o olhar da sabedoria interna, certa ou errada. Fazem a casa, fazem a vida, mandam no tempo, dirigem o destino e o quintal que alimenta. Tecer e contar são dois movimentos de uma dança só. Os conselhos parecem brotar como fontes de água durante o momento da tecelã. Enquanto desmanchava a lã, e convertia uma ovelha em um moletom, a tia Marina contou minha história, seus dedos tinham graxa do pelo do animal, e os olhos suspiravam perdidos em um profundo tempo distante. Essa coberta que me aquece ainda nos invernos, guardou a alma dessa ovelha e dessa tia, pois a sustância do seu ventre foi transmitida para o tecido. A mulher fica enredada nos fios que teceu. Todos os pensamentos que passaram pela cabeça, todos os conselhos que a boca pronunciou enquanto criava, ficaram engajados na trama. Permaneceram no mundo, foram ouvidos, e ainda sussurrantes murmuram suas palavras.

O ventre está contido nos tecidos que são livros vivos e arquivos da memória social, portanto, o ventre é um eixo na construção da história e da forma como essa história é contada. O corpo do feminino navega nessa relação de ida e volta pelo universo da tecelã, que junta e harmoniza a relação útero-mão. A feminidade andina tem no fazer-pensar da mão da tecelã uma relação direta com o pensamento e a preservação da memória, sendo a *mama* ou *mamita*³⁶ da família quem movimenta por meio do saber da mão o pensamento histórico. Nesse caso, a mão não escreve a história, ela a tece, o relato é feito com linhas de ovelha. A cantora colombiana Marta Gómez relata este caráter sagrado das mãos femininas no poema, “manos de mujeres”:

Mano fuerte va barriendo, pone leña en el fogón
Mão forte vai escovando, põe lenha no fogão

Mano firme cuando escribe una carta de amor
Mão firme quando escreve uma carta de amor

Manos que tejen haciendo nudos
Mãos que tecem fazendo nós

Manos que rezan, manos que dan
Mãos que rezam, mãos que dão

Manos que piden algún futuro
Mãos que pedem algum futuro

Pa' no morir en soledad ¡ay! ¡Ay!...
Para não morrer de solidão...

³⁶ “Mamita” é um chamado carinhoso às mães da casa e, especialmente, às mulheres que já são avós ou bisavós.

Mano vieja que trabaja
Mão velha que trabalha

Va enlazando algún telar
Vai entrelaçando algum tear

Mano esclava va aprendiendo
Mão escrava vai aprendendo

A bailar su libertad
A dançar sua liberdade

Manos que amasan curtiendo el hambre
Mãos que amassam curtindo a fome

Con lo que la tierra les da
Com o que a terra lhes dá

Manos que abrazan a la esperanza
Mãos que abraçam a esperança

De algún hijo que se va ¡ay! ¡Ay!
De algum filho que se vai...

Manos de mujeres
Mãos de mulheres

Que han parido la verdad
Que têm parido a verdade

Manos de colores aplaudiendo algún cantar
Mãos de cores batendo palmas para algum cantar

Manos que tiemblan, manos que sudan
Mãos que tremem, mãos que suam

Manos de tierra, maíz y sal
Mãos de terra, milho e sal

Manos que tocan dejando el alma
Mãos que tocam deixando a alma

Manos de sangre, de viento y mar ¡ay! ¡Ay!...
Mãos de sangue, de vento e mar...
(GÓMEZ, 2009).

As rugas do tempo, o inchaço do fazer, os calos da memória estão expressados no terreno da mão de mulher que está curtida com as formas montanhosas da vida. O tecido andino, essa filosofia da mão, passa no mundo comum quase imperceptível, é um movimento sutil que de tão leve parece esquecido, porém, mora na memória profunda de nossos atos de mulheres, de nossas famílias.

E como é criado esse pensamento, que forma e que figura tem? A tecelã andina está dobrada, “*acurrucada*”³⁷ como se o corpo fosse um ovo, um útero primordial que medita em silêncio enquanto tece arredondado. O pensamento é atravessado por esse silêncio, e a palavra é cantada com pausa, com “*mañita*”³⁸. Como o tecido, e como a vida, a palavra da tecelã não é entregue com pressa, as *mamitas*³⁹ nunca contam as histórias direto, o saber é doado em várias jornadas, tantas quanto a duração do tecido. Muitas histórias são contadas pela metade, e outras emendadas por várias avós ou tias, em que cada uma conta desde sua visão do acontecer do mundo. Da mesma forma é ensinada a arte de tecer, em vários, em muitos encontros, que temporalmente poderiam durar a vida inteira.

Fotografia 13 - *Manos de una tejedora (mãos de tecelã)*



Fonte: Apus Peru (2012).

A meditação andina passa pelo fazer da tecelã, pois o corpo na repetição espiralada do tecido entra em uma espécie de transe que deixa os olhos e a cabeça no além, em outro presente, no presente do passado, da lembrança, e a lembrança é usada para compor o futuro, pois na voz da tecelã ela é convertida em conselho e o conselho é um desejo de futuro melhor.

³⁷ Em postura de cócoras.

³⁸ Mañita é uma gíria andina que faz referência ao ato de fazer algo com muita sutileza e lentamente, sem pressa.

³⁹ Avós.

De cócoras, em postura de parto, a tecelã tem o poder de viajar no tempo para construir a memória e o esquecimento.

Junto das tecelãs as *curanderas*, as *chagreras*, as *sobanderas*⁴⁰, mulheres das folhas, cuidam dos segredos das plantas medicinais. Nas pequenas comunidades andinas ainda preservamos uma forma de medicina caseira baseada no conhecimento de quatro princípios vitais: o “frio”, o “quente”, o “pesado” e o “leve”. Essa medicina não se ensina, só se vivencia no cotidiano da existência, passa de maneira quase imperceptível, porém vital, pela vida familiar, e vai se herdando de uma geração para outra no silêncio da cozinha, ou nos dias em que a doença visita a casa, quando sempre a mulher mais velha tem uma receita de cura, dentro de um copo de bebida ou um prato de comida. “Uma *aguinha* de remédio”⁴¹. Estas mulheres, com seu conhecimento sobre o cosmos, a botânica e a medicina indígena milenar, cuidam do princípio da terra nas sociedades andinas, e preservam antigas sabedorias femininas.

Fotografia 14 - Tecelã andina na postura de cócoras



Fonte: José Luis Samayoa Studio (2012).

⁴⁰ As *curanderas* são médicas tradicionais que conhecem profundamente a botânica. As *chagreras* são as mulheres que cuidam de uma forma específica do quintal chamado de “*chagra*”. E as *sobanderas* são mulheres da medicina que se encarregam de massagear o ventre como forma de cura e também fazem o ofício de parteiras nos nascimentos das crianças.

⁴¹ Aguinha de remédio.

Dentro deste princípio, como “Frias” são chamadas pessoas, comidas, plantas medicinais, lugares ou situações em que o corpo pode correr o risco de ser esfriado e adoecer, por exemplo, a gripe é um estado frio, que tem que ser aquecido para ser curado com plantas e cuidados que pertencem à dimensão do “quente”: mel, roupas, descanso, sopas de carne, etc. Assim, no puerpério, na menstruação, no parto, o corpo e o espírito estão quentes e se faz o possível para que se mantenham assim, por isso, a mulher é convidada a não andar descalça, a não descobrir as costas nem o peito, a não abrir as janelas para não pegar vento, nem sair para rua, em suma, para manter o ventre aquecido, pois, desse modo, vivencia o estado do útero, da gruta aquecida.

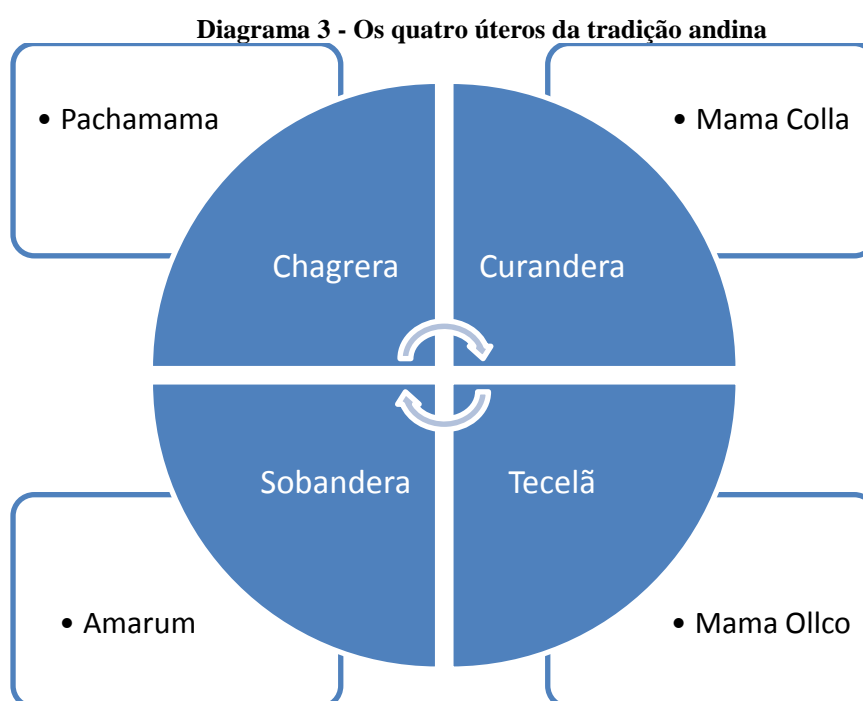
Por sua parte, o “pesado”, é um princípio que pertence a pessoas, comidas, plantas, lugares ou situações onde o corpo pode pegar alguma energia “morta”, ou desarmônica, que carece de energia vital. O frescor, a leveza são considerados elementos vivos que, portanto, contêm a levidade, o respiro da existência correndo livre. Alimentos guardados, ou que possuem altos valores calóricos são considerados pesados, pois sua consistência entrando no corpo não permite trânsitos leves de energia e, portanto, processos digestivos pesados e demorados acontecem, gerando no corpo energia morta. Alguns lugares do mato, cemitérios, espaços fechados ou abandonados também pertencem à dimensão do pesado, por isso não são benéficos para a saúde.

O ventre é uma dimensão do “quente” e do “leve”, a feminilidade é um território “quente e leve”. O quente é o aquecido que aquece, a temperatura uterina, e o leve é o frescor que circula, o não estagnado, a correnteza, aquilo que flui. Por isso, os órgãos femininos e os ciclos vitais das mulheres são sumamente cuidados, aquecidos e “*alivianados*”. Quando o equilíbrio é perdido, são usadas plantas, massagens e águas aromáticas como formas de restaurar o equilíbrio e fazer com que o corpo volte ao seu estado quente e leve. E essas medicinas são conhecidas e usadas por mulheres que conhecem o funcionamento médico das plantas e das mãos. Muitas delas são as mesmas tias e avós da casa, e outras, são *curanderas* e *sobanderas* tradicionais que ajudam as pessoas que as procuram.

Em síntese, o ventre dentro da tradição andina desta região em especial, tem relação com o tecido que ao mesmo tempo constitui uma forma de contagem da história. O ato de tecer engaja o ventre e a mão, que são dois territórios da corporeidade feminina que operam juntos, e que garantem a conservação da memória coletiva contada pelas mulheres e que, ao mesmo tempo, funciona como uma ética familiar no ato da tecelã transmitir os valores enquanto tece e gera um discurso de conselhos e dicas para a vida. Paralela a essa relação está

a medicina do quente e do frio que traz a imagem das *curanderas e sobanderas* e das mulheres que tomam conta do quintal que contém alimentos e plantas medicinais. Porém, sobre as mulheres do quintal, falaremos mais especificamente quando abordarmos o tema do tempo lunar e a sua relação com a medicina do ventre e a relação que este tem com o princípio “terra”.

No Diagrama 3, observamos quatro expressões do universo feminino andino contidas no círculo interno, estas formas representam quatro arquétipos da mitologia e memória andina inscritas nos quadrados externos:



Fonte: elaborado pela autora.

5.4 JORNADAS DA LUA PRETA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA DANÇAR O VENTRE

*La prisión sería un destino que no fuese el propio.
Hay una gran libertad en tener un destino. Sua Baquero.
(Diário de campo, 17 de junho de 2010)⁴²*

5.4.1 Primeira jornada, “na obscuridade da lua nova as sementes são plantadas”: os dois paradigmas

Durante o segundo ano do doutorado eu fiquei grávida. Esta nova relação com meu corpo e com a existência mudou substancialmente minha tese e minha feminilidade, minha relação com as danças de matriz africana e as formas de ser professora de yoga e de dança.

Junto com meu útero que crescia, senti o cansaço de ser uma professora que repetia o que tinha visto e ouvido de seus mestres mistificados. Senti que meus métodos estavam secos, famintos de carne, de carne de alma. Enquanto isso acontecia, a obscura luz do meu ventre gestando perguntava a cada dia: – Qual é sua marca? – Qual é sua voz? – Diga quem é você! – Diga de onde vem!

A resposta não demorou a chegar: eu era uma montanheira morando na beira do mar. Uma mulher dos Andes com cicatrizes africanas no corpo. Minhas avós andinas me ensinaram a viver ao ritmo telúrico do feminino, relatando a vida em tempo lunar, curando as feridas do corpo com folhas medicinais do quintal, cantando ao lado do fogão-*tulpa*⁴³ a nostalgia dos pássaros, me ensinaram a escrever o pensamento e a história em tecidos-*chumbes*⁴⁴ e mandalas de crochê, que registram o saber com lã colorida trabalhada a mão e em silêncio. Minha mãe, tecelã infinita, filha da velha Iemanjá Sabá, a sereia tecelã, que segundo a mitologia iorubá é a mais velha das sereias, ensinou-me o significado de “tecer”: juntar os fios para criar o mundo, olhar o mundo através da linha que some.

E minhas novas avós brasileiras, toda elas! Angoleiras ou dançantes, filhas do Ifá⁴⁵, ensinaram-me a dança como forma de existência e de registro da memória, o pulso do tambor

⁴² Material coletado pela autora da pesquisa.

⁴³ Tulpa: fogão de lenha disposto sobre o chão de terra dentro das cozinhas indígenas nos Andes. Ao redor dele são discutidas ideias e decisões e são relatadas histórias e conselhos. A cozinha e o fogo como lugar do pensamento é uma das marcas do saber ancestral indígena entre as comunidades Ingás e Kamsás do Vale de Sibundoy na Colômbia.

⁴⁴ Como foi relatado anteriormente, o *Chumbe* é um tecido tradicional indígena que contém desenhos de símbolos comunitários importantes. O *chumbe* é tradicionalmente feito por mulheres e carregado como cinto no ventre e na cabeça representando a forma como o pensamento é guardado no tecido.

⁴⁵ Sistema adivinhatório dos cultos afro-brasileiros.

como religião, e a origem aquática da minha experiência de mulher. E essa mistura estranha de dendê e milho cozinhou um novo saber corporal. Cozinhou minhas perguntas e temperou a simplicidade do que estava seco em minha fogueira pedagógica.

O princípio telúrico da feminilidade andina, e o princípio aquático da feminilidade afro-brasileira, começaram a se expressar na minha dança, na minha vida, no meu ventre, no que para mim é educar. Terra e água, Pachamama e Iemanjá, tecido e dança, lua e atabaque, amancay⁴⁶ e alfazema.

Criou-se assim, uma resposta, uma emoção cintilante no peito: meu filho teria uma mãe com nome próprio, e eu teria uma dança feita da minha história. Não teria mais só uma teoria para falar, teria um saber-fazer, um saber-dançar para dizer.

Figura 1 - Um cruzamento pedagógico de duas culturas corporais



Fonte: elaborada pela autora.

⁴⁶ Flor andina muito popular nos climas montanhosos.

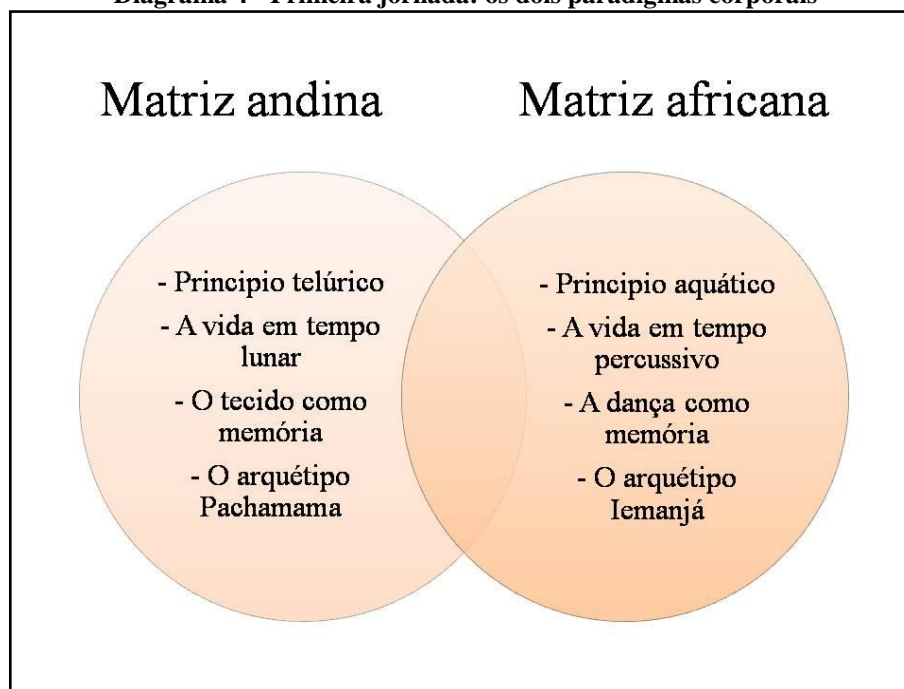
5.4.2 Segunda jornada, “os ventos da lua crescente fazem tremer a terra”: princípios gerais da proposta

Entre o delicioso prazer de imaginar uma boa ideia, e o desenvolvimento material dessa ideia, acontece um universo de provas, perguntas e questões, partos de dor, buracos liminares, mudanças e cansaços. Trabalho, trabalho, trabalho, muito alimento para ver crescer essa ideia que é um filhote, muita terra alimentando essa inspiração pequena e débil, muito coração para amamentar este bebê que nasce e esta nova dança que cresce, esta tese que não avança e que, perdida, chora de fome.

Rabiscos e provas, folhas em branco ou lotadas. Quando criamos não sabemos que depois da primeira ideia devem vir centenas de outras boas ideias, para que essa primeira possa, de fato, aparecer no mundo de uma sala de aula. Perguntou-me o ventre mais uma vez: – Que é isso que foi gestado? – Que dança é essa? – Como será tecida? – Como se chama? – Para quem foi feita?

Comecei, sem saber, colando elementos, símbolos e arquétipos nas paredes da minha casa. Enquanto meu filho pequeno e redondo dormia, eu dançava, dava forma com barro a uma experiência corporal dedicada às mulheres, que teria como objetivo explorar os ciclos vitais (menarca, menstruação, gestação, parto, puerpério, menopausa) de forma humanizada, feminina e empoderadora, por meio de elementos das danças de matriz africana e andina.

Diagrama 4 - Primeira jornada: os dois paradigmas corporais



Fonte: elaborado pela autora.

Para conseguir dar forma a esse conjunto de ideias e emoções, meu processo criativo se organizou em cinco círculos. O primeiro círculo é a base histórica da proposta: o movimento de retorno ao feminino sagrado. O segundo círculo é a base filosófica, inspirada no conhecimento circular e espiral; o terceiro círculo é o desenvolvimento do trabalho corporal e técnico baseado em quatro lugares do corpo que são: os pés (terra-ancestralidade), o ventre (água-criatividade), o coração (ar- ser com o outro) e a cabeça (fogo-relação com o pensamento e o destino). O quarto é a base temporal da proposta e fala sobre a relação do corpo feminino e a lua, paradigma de vida nas comunidades andinas. Nos parágrafos seguintes encontraremos uma explicação sobre estes princípios.

5.4.2.1 Primeiro círculo: a humanização dos ciclos vitais femininos e o retorno à feminidade sagrada

A proposta tem um contexto histórico que também a alimenta, pois grupos significativos de mulheres, ao longo do território do Brasil e do mundo inteiro, de diversas proveniências sociais e profissionais, interconectadas através de redes sociais da internet, blogs, encontros periódicos, ciclos de oficinas, casas de terapias alternativas e atividades corporais diversas, fazem parte de um crescente movimento de retorno à ideia de “feminidade sagrada”, que reinterpreta e revaloriza o papel dos ciclos vitais da mulher: menstruação, gestação, parto, puerpério, amamentação e menopausa (FAUR, 2011).

Esse fenômeno social cresce rapidamente, com relação ao número de suas participantes e aos níveis de impacto sobre a realidade corporal e social de muitas mulheres, em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Florianópolis, Brasília e Belo Horizonte. Basicamente, está gerando formas novas de agência feminista, por meio do princípio norteador de recuperação dos ciclos vitais como fontes de poder individual, coletivo e transformativo.

Diversos são os motivos que convocam as mulheres ao redor do movimento de feminismo naturalista, etnicista e místico, assim como, diversos são seus objetivos e formas de ação e função social. Como vários movimentos sociais contemporâneos, o retorno da feminidade sagrada possui uma estrutura dispersa e atomizada que consegue se interconectar por meio de agências e discursos similares, mesmo que os grupos ou pessoas que o conformam tenham objetivos diversos e se encontrem separados geográfica ou ideologicamente. Neste caso, o uso de redes virtuais, assim como o conceito de liberdade

religiosa e cultural facilita a conexão e o agenciamento dos grupos em zonas geográficas grandes.

Além dessa característica de atomização que, porém, complementa com o trabalho em rede, a reconceitualização do papel do feminino, tanto daquele formado pelas culturas tradicionais do patriarcalismo quanto por aquele conceituado pelo feminismo tradicional, parece se constituir como a primeira característica que engaja o movimento. Essa reconceitualização, baseada em fundamentos ecológicos, espirituais e étnicos, tira o fundamento do feminino como domínio exclusivo da mulher, e o leva para um contexto sistêmico, onde é compreendido como uma força primordial, um poder essencial presente em várias manifestações do universo, da natureza e dos seres que nela habitam, sendo a mulher um representante a mais da questão feminina e, dessa forma, não a única portadora dela. Nesse ponto, o movimento do feminino sagrado tem coincidências nas formas como as culturas de matriz africana e andina consideram o tema do corpo e o princípio da feminilidade ligado à natureza e aos fenômenos cósmicos e históricos.

Porém, o caráter sagrado deste conceito de feminidade se deve também à relação de simpatia que o movimento tem com culturas antigas e contemporâneas de caráter étnico, fundadas em bases matriarcais que honram as forças do feminino e representadas na imagem da “Deusa Mãe” ou das “Deusas Mães”, presentes nas culturas indígenas norte-americanas, nas culturas religiosas afro-brasileiras e africanas e nas culturas celtas e andinas.

Dessa forma, o conceito de ancestralidade seria uma segunda característica importante, um princípio que vem diretamente associado às culturas que têm, tradicionalmente, conservado a sabedoria das velhas como princípios de conhecimento, e que guardam no saber dos mitos a vida e o percurso épico das deusas, que é também narrado e representado na literatura, na oralidade ou corporalidade desses grupos sociais.

O conceito de deusa não tem relação com uma imagem determinada, mas sim com um princípio da existência, uma qualidade do feminino que pode estar presente em várias dimensões e situações da vida ou da natureza e que pode acrescentar no convívio humano e no entendimento do nosso papel como seres humanos dentro do universo. Por esse motivo, o movimento do feminino sagrado não tem um viés religioso determinista, pois parte do fato de juntar várias tradições e crenças ao redor da ideia de conservação e humanização da vida em todos seus sentidos e dimensões.

Fotografia 15 - *Huarmi maqui*

Fonte: Michelle Cornejo Photography (2012).

Em síntese, podemos citar como características desse movimento, a coletividade, a solidariedade e o trabalho em rede, a autocura e o uso de medicinas alternativas como fontes de conhecimento; o cuidado com a ecologia das relações humanas e das relações entre seres humanos e a natureza; a sustentabilidade e o consumo consciente; a complexidade na junção livre de várias tradições espirituais; a ancestralidade, e uma crítica ao sistema ginecológico, obstétrico, pediátrico e laboral. Esta última característica como forma de reflexão e agenciamento de novas estratégias de compreender o corpo, a “doença” e os ciclos vitais femininos de uma forma mais humanizada e menos violenta ou agressiva.

Depois de mergulhar de forma teórica e prática dentro deste movimento, a proposta pedagógica tenta sustentar a ideia de uma educação da existência, que não pode ser confundida com uma educação “feminista”, pois o trabalho considera, além das características anteriores, a soma das forças existenciais do masculino, fundamentais e complementares no percurso da vida, e, propõe uma ética da circularidade, sendo este conceito entendido como o movimento de junção dos opostos, respeitando a igualdade na diferença, com o objetivo final de sanar as relações entre os seres humanos e o planeta como um ato de responsabilidade, amor e entendimento.

5.4.2.2 Segundo círculo: o circular e o cíclico

Junto com estes elementos, comecei a procurar informação sobre o princípio cíclico de vida-morte-vida, que nas matrizes andinas e africanas tem a ver com o aspecto feminino do universo, e desta forma, constrói a segunda base da proposta pedagógica. Como já explicamos, a dupla e ambígua natureza feminina é um princípio fundador e destruidor, aspecto descrito pelas Iá Mi Oxorongá, antigas Mães feiticeiras, do universo da matriz afro e pelas qualidades da Avó dos Orixás chamada “Nanã Buruku”, que é um arquétipo representado pelas águas da Lama e os *mangles*, ligada à agricultura e à fertilidade da terra, e definida como “início, meio e fim”, doadora do material com que os seres humanos foram feitos e associada com a morte, o princípio “Icu”, que tem o duplo movimento associado também à vida. Nesse círculo interminável, encontramos a presença de todos os arquétipos femininos da matriz afro se engajando em um círculo de vida e retorno:

Nanã ajuda Obatalá na tarefa de modelar o homem, fornecendo a lama como matéria prima, Iemanjá auxiliada por sua filha Oxum é a responsável pela gestação dos seres e pelo desenvolvimento dos embriões nos úteros de suas mães... Nanã embora propicie a vida, determina a transitoriedade desta no aié, retirando da criatura a imortalidade (MARTINS, 2011, p. 49 e 64).

É maravilhoso observar que um dos mitos da região andina expressa também a ideia de ciclo bem representada no panteon afro brasileiro. Este mito de caráter fundamental é conhecido como *Amarun*, que na língua quíchua dos Andes significa “serpente”, e também pertence à tradição dos indígenas Ingas e do Vale de Sibundoy. A oralidade conta que os ingás antigos acharam uma menina que adotaram como deles e ela se converteu em uma grande *amarun*, uma serpente, que devorou muitas pessoas e diminuiu grande parte da população. Para controlá-la, um “*sinchi*” ou xamã mandou as mulheres prepararem uma mistura de pimenta com folhas medicinais e sagradas, que foi jogada na boca da serpente. Fugindo, o ser foi partido em dois, um pedaço afundou na terra e ali nasceu um rio e o outro pedaço se converteu em pedra onde nasceram muitas plantas medicinais. Após esse incidente, os ingás decidem migrar e povoar o Vale de Sibundoy (FLORES PÁES, 2009).

Figura 2 - Símbolos do princípio cíclico da feminilidade (à esquerda, o rombo andino presente no tecido, à direita, o ibiri do orixá Nanã): os dois símbolos representam o útero



Fonte: elaborada pela autora a partir de Jacanamijoy Tisoy (2000) e Araújo (2012).

É fácil reconhecer elementos similares nas figuras cíclicas de *Amarun*, de Nanã Buruku e nas de Iá Mi Oxorongá. Inicialmente, as três figuras são representadas pelo símbolo da ambiguidade: meninas e velhas ao mesmo tempo, bondosas e temidas, começo e fim, que para dar vida entregam a morte como forma de renascimento. Para os ingas, *Amarun*, a serpente, é um animal que pertence aos mundos intermediários e está representada em múltiplas pedras que moram no Vale de Sibundoy, que apresentam desenhos antigos de espirais, associados às qualidades cíclicas (femininas) do universo. Para os iorubás, as serpentes foram carregadas nas máscaras, mencionadas anteriormente, do festival Guèlèdè, representando, igualmente, a natureza ambígua das velhas mães feiticeiras.

Fotografia 16 - Memória rupestre do mito Amarun, representado por uma espiral, símbolo do princípio cíclico na cultura Inga (Vale de Sibundoy, Colômbia)



Fonte: Flores Páes (2009).

Estas pedras de lama vulcânica possuem o mesmo princípio de Nanã Buruku: a mistura de água e terra, porém, compartilham outro princípio com o saber da matriz afro, o princípio da essência vital, chamado em quíchua de *samai* (hálito), que pertence a todos os seres do mundo, sejam pedras, montanhas ou estrelas. Segundo o estudo da antropóloga Ana Lucía Flores Páes (2009, não paginado, tradução nossa), ficar em *samai* “[...] é quedar com o hálito do outro no coração”. *Samai* é um princípio muito parecido ao princípio africano Ubuntu, que também significa “ser com todos”. Estes dois aspectos da filosofia pertencem a memórias de convívio entre os povos e do convívio entre os seres humanos e o universo natural.

Por isso, as pedras são chamadas de “gente”, pois elas foram médicos ou sábios antigos, que guardaram seu *samai* em forma de roca para conseguir ficar entre os seres humanos e cuidar deles. Essas pedras são procuradas por parteiras e *sobanderas* (médicas tradicionais que trabalham nos cuidados do ventre de outras mulheres e na cura de diversas doenças). Nas noites de lua cheia ou minguante, *sobanderas* e parteiras, ou mulheres que desejam sê-lo, chegam perto das pedras para massagear as serpentes taladas nas superfícies das rocas, pedir sabedoria ou renovar sua magia e poder de exercer bem seu ofício (FLORES PÁES, 2009).

Fotografia 17 - *Sobandera* tradicional da comunidade Inga do Vale de Sibundoy, junto a um petróglifo de serpentes



Fonte: Flores Páes (2009).

O paradoxo “vida-morte-renascimento”, que atua como uma força cíclica, infinita e circular – uma serpente que morde sua cauda –, constituiria a natureza da feminidade, que funciona de forma sistêmica dentro de uma rede complexa de outras relações, ambientais, sociais e cósmicas, transbordando a lógica individual do corpo, porém, partindo e voltando a ele. Este princípio, representado de forma clara no ciclo menstrual das mulheres, nos ciclos lunares, ou no ciclo gestação, parto, puerpério, ou nos ciclos de trânsito, procriação e habitat de animais e plantas, por exemplo, considera-se sagrado por ter a função de manter um equilíbrio vital dentro do universo, por meio da renovação do seu caminho existencial, através da mudança ou adaptação às novidades intermináveis, às distorções necessárias, ou às evoluções requeridas.

5.4.2.3 Terceiro círculo: os quatro lugares do corpo

Dando continuidade aos nossos princípios de trabalho, a proposta desenvolve exercícios corporais de dança baseada na corposofia das danças de matriz africana que, por sua vez, têm muito a ver com a anatomia das práticas femininas andinas. Os pés, o ventre, o

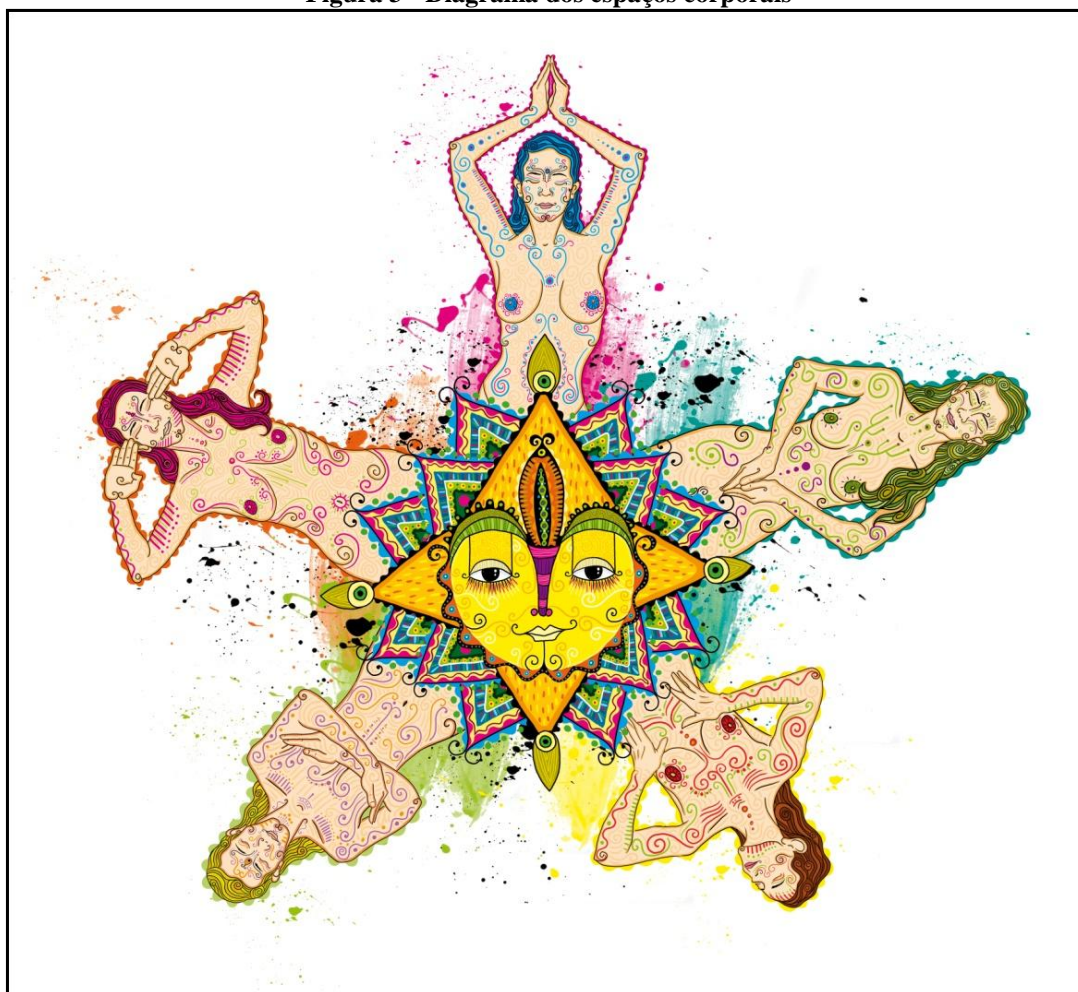
coração e a intuição são os quatro lugares privilegiados pela proposta. O quinto elemento corporal que pertence diretamente à filosofia andina são as mãos, que representam as artes da tecelã, *sobandera*, *chagrera* e *curandera*.

Como foi explicado anteriormente, a exploração de cada um desses espaços proporciona qualidades e empoderamentos diversos sobre o ser que dança. Lembrando alguns destes: o pé, relacionado com a presença do ser dentro mundo e a relação que estabelece com a sua origem e ancestralidade; o ventre, o quadril, a bacia, na relação com os processos criativos e transformativos; a cabeça e a intuição, com a escolha de caminhos e rotas de vida, e a observação profunda da interioridade do ser. O coração, por sua vez, com os processos amorosos e de doação aos outros, relacionados também com os ritmos vitais e internos do ser, representados pelo som do tambor e a relação do eu com o todo, que marca a pedagogia do “ser junto”.

Seguidamente, na Figura 3, podemos notar cinco movimentos de dança seguindo o relógio que representam esta corposofia. A primeira mulher, com os braços sobre a cabeça, representando a forma de rombo do útero andino, e “o acima” (orum) da matriz africana. A segunda e terceira mulher, representando o ventre e o abaixo “aiyé”, o princípio terra e ancestralidade. A quarta mulher, representando o coração, o peito, os braços e as mãos, a anatomia do ritmo e de ser com o outro no estado de “*samai*” e de “ser junto”. A postura da mulher número cinco representa a intuição e a exaltação da cabeça.

No centro da roda aparece a imagem de uma calma lua andina. Este rosto sorridente e confiante representa o útero e os quatro pontos que o circundam, os quatro elementos da natureza (terra, água, ar, fogo) e as quatro fases lunares (nova, crescente, cheia, minguante). A lua também possui oito metades de rombos ao redor. Os primeiros quatro representam os quatro arquétipos femininos da mitologia Iorubá (Nanã, Oxum, Iansá, Iemanjá), e os quatro seguintes representam as quatro artes da filosofia feminina andina: a tecelã, a *sobandera*, a *chagrera*, a *curandera*.

Figura 3 - Diagrama dos espaços corporais



Fonte: material coletado pela autora para a pesquisa⁴⁷.

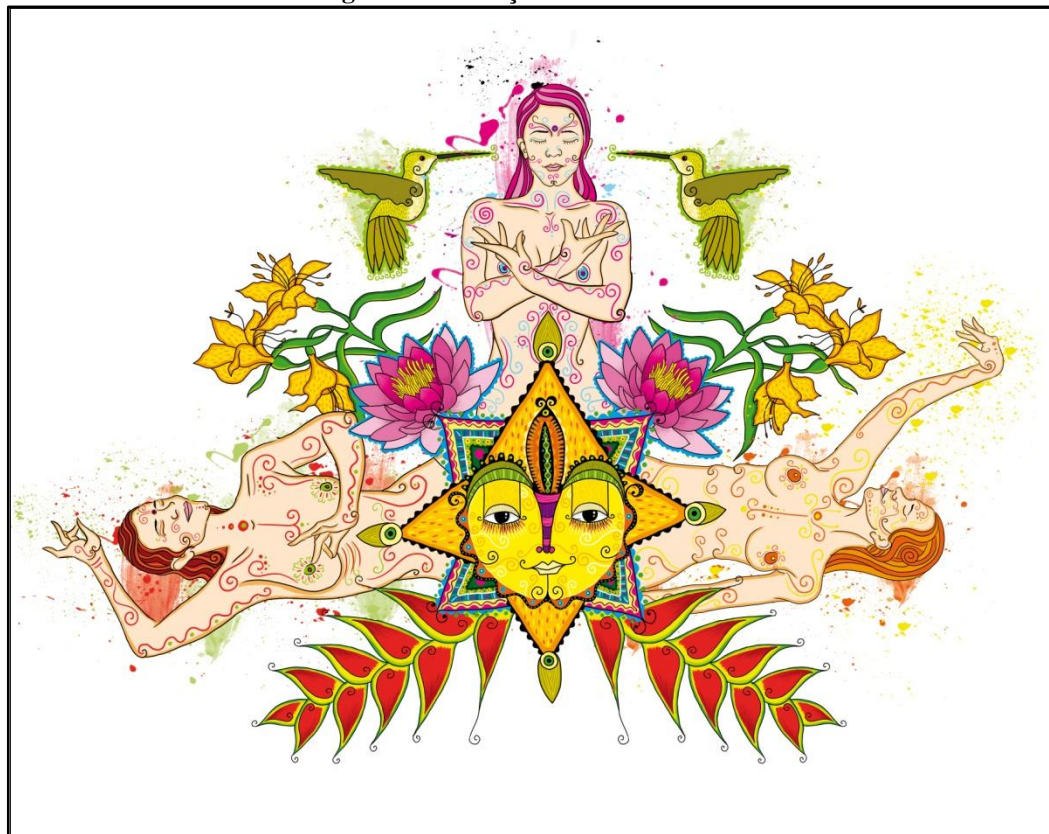
O trabalho corporal e de dança, coreográfico e de rotinas é derivado destes centros corporais e emocionais. Sendo que cada um deles é trabalhado em conjunto e em momentos diferentes dos ciclos vitais femininos para explorar as qualidades emocionais e espirituais que nos apresenta.

Finalmente, a mão, que é um centro corporal importante no desenvolvimento da feminidade de matriz andina, nos fala da construção da memória no tecido, da cura vital nas massagens das *sobanderas*, médicas tradicionais, do ofício de ajudar nos partos e nas curas das crianças recém-nascidas, das artes de plantio e coleta no quintal e da preparação de chás e bebidas aromáticas na medicina caseira. A mão representa sabedoria, medicina e conhecimento místico. Na Figura 4, a seguir, observamos a dança da tecelã representada por movimentos de mãos que são associadas a três flores andinas: o amancay, a flor de maio e as heliconias. O diagrama está acompanhado da lua andina, e do beija-flor ou *colibri*, uma das

⁴⁷ Ilustração criada pelo desenhista Fernando Yela para esta pesquisa.

aves mais cultuadas e respeitadas na região andina por fazer um trabalho espiritual parecido ao da tecelã, que é juntar os mundos distantes por meio de um tecido comunicativo:

Figura 4 - A dança das mãos da tecelã



Fonte: material coletado pela autora para a pesquisa⁴⁸.

5.4.2.4 Quarto círculo: uma dança em tempo lunar

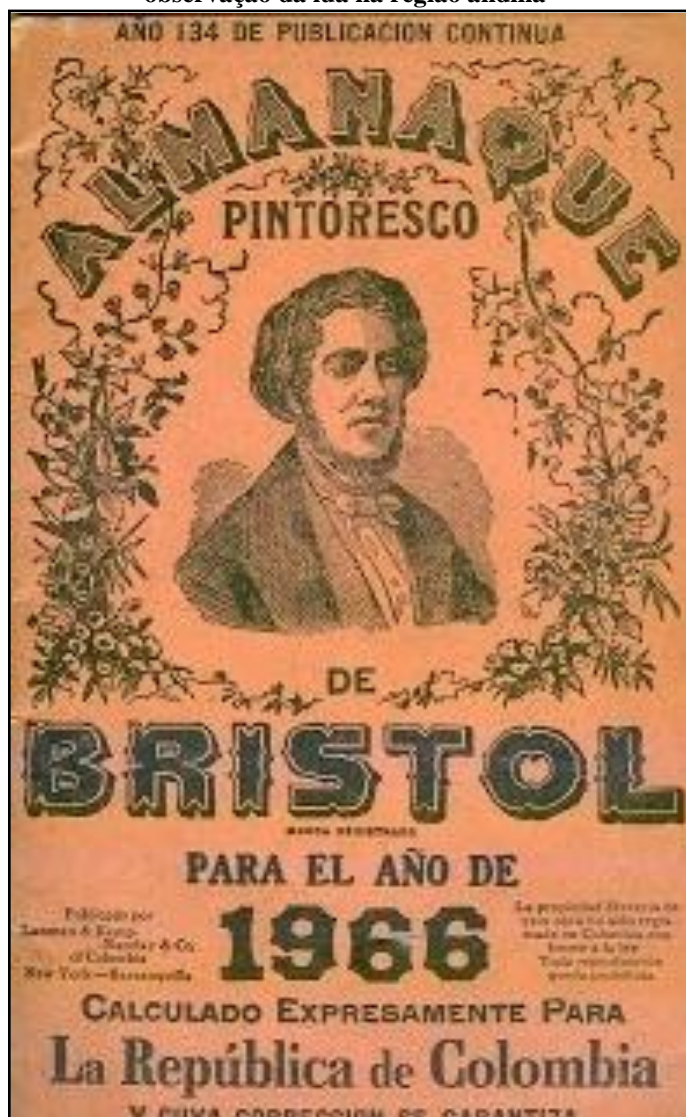
Continuando com o processo, a proposta realizou um intenso estudo sobre as fases da lua e sua relação com o universo temporal feminino, e que é um ser cultuado cotidianamente dentro do pensamento andino, e um ser respeitado dentro dos processos religiosos da matriz africana. No caso andino, o culto tem a ver com o uso do calendário lunar para quase todas as atividades agrícolas, medicinais, caseiras, estéticas e vitais em muitas comunidades indígenas ou mestiças desta região cultural. Acredita-se na lua, como se acredita na água ou na terra: na práxis do pensamento. O quintal e as doenças, os partos, as crianças, os alimentos, todos estamos sob influência dos ciclos lunares que têm relação com “a medicina do frio e do quente”, explicada no subtítulo “De arriba vengo soy de la Puna”. E que tem a ver com o princípio feminino “terra” da matriz andina.

⁴⁸ Ilustração criada pelo desenhista Fernando Yela para esta pesquisa.

A relação entre a lua e a medicina tem sido registrada por numerosos cronistas, pesquisadores e estudiosos da região andina, e a sua associação data de tempos pré-incaicos. O império Inca, grande paradigma andino de pensamento, que gerou muitas práticas e simbolismos que perduram até a atualidade, tem sido considerado como uma instituição masculina representada pelo sol e o *Tawantinsuyo*, pois foi interpretado por cronistas homens e cristãos que determinaram muitos dos pontos de vista que até hoje temos da cultura de matriz andina. Mas, pesquisas historiográficas contemporâneas mostram novas fontes de compreensão do papel do feminino representado pela lua (Mama Quilla), pela terra (Pacha Mama) e, dentro da política e das hierarquias governamentais, pela *Mama Coya*, ou princesa da elite, que governava junto aos homens dentro desta raiz de pensamento (OLIVEIRA, 2006).

A matriz andina filtrou de forma efetiva uma linhagem antiga de culto lunar, que data de mais de 2000 anos, fortemente ancorada na vida cotidiana até os nossos dias. Podemos perceber esse fato no uso diário que as pessoas mais velhas ou das comunidades rurais dos Andes fazem ainda do “*Almanaque Bristol*” (Figura 5), um calendário que marca as fases lunares, eventos astrológicos, dias de pesca e festividades religiosas, e que é publicado sem interrupção desde o ano 1832. Esse calendário marca o tempo da agricultura e de muitas das atividades das famílias, e é comprado e consultado o ano inteiro, pois tem cálculos específicos feitos para cada país da América Latina. Nas comunidades andinas, a primeira fonte de aprendizado do saber lunar é a prática na vida familiar e na medicina caseira, e a segunda é o convívio com esse calendário.

Figura 5 - Almanaque Bristol: calendário tradicional de observação da lua na região andina



Fonte: Hermoso Sierra (2012).

Já na cultura de matriz africana, o conhecimento sobre a lua e as práticas curativas não estão tão disponíveis, pois pertencem aos segredos da ritualidade religiosa. No entanto, a Mãe de Santo Shirley Santana, do terreiro que frequentei em Salvador durante todo o trabalho de doutorado, permitiu que eu tivesse um conhecimento geral sobre os usos mais comuns das fases lunares, que citarei durante o percurso deste subtítulo.

Dentro da mitologia Iorubá se atribui à Iemanjá a criação da lua chamada de “Oxu”. O relato diz que o sol sentiu muito cansaço e ficou sem vontade de iluminar, colocando em risco a vida da terra. Neste momento, Iemanjá mandou o sol descansar para que recuperasse a sua força, e tirou alguns raios de sua saia para criar a lua, que reinaria na noite, “[...] sua luz fria refrescaria a terra, e os seres humanos não perderiam o calor” (PRANDI, 2001, p. 191-192).

A conotação feminina da lua na tradição do candomblé se reconhece quando percebemos também que Exu, uma dimensão associada à masculinidade, não reconhece as fases lunares. A Mãe de Santo argumentou sobre o assunto: “Exu, por exemplo, não conhece as fases da lua, assim pode-se invocar sua presença para trabalhos os mais variados. Da mesma forma acontece com Ogum, que não reconhece a lua”. O resto dos orixás devem ser presenteados, preferivelmente, durante as luas nova ou cheia, evitando a minguante que é usada para oferendas contrárias, ou que seriam aceitas só por Exu e Ogum. O resto dos orixás femininos aparece também em variados mitos em contato com a lua ou usando símbolos que têm a ver com as energias lunares (SANTANA, 2012).

A coincidência entre as duas culturas é que a lua determina os mares e tempos de oferendas, festas e serviços religiosos na matriz afro, e as coletas, plantios e tempos agrícolas na matriz andina, também os momentos de cura e trabalho com as plantas medicinais que são uma constante nas duas matrizes. A medicina está permeada pela lua e o corpo como extensão do cosmos. Com isso, observamos que o saber sobre a natureza é um elemento que vai além das restrições culturais, pois muitos povos ao redor do mundo têm no tempo natural e cósmico a medida dos seus conhecimentos e o calendário certo para a práxis desses saberes.

Para explicar um pouco esse aspecto, as seguintes linhas vão abordar uma relação entre as quatro fases do ciclo lunar (nova, crescente, cheia, minguante), que coincidem com as quatro fases do ciclo menstrual (menstruação, pós-menstruação, ovulação, ciclo pré-menstrual) e que têm uma relação com os quatro arquétipos femininos de matriz africana (Oxum, Oiá, Iemanjá e Nanã) e com os quatro arquétipos andinos (Mama Ollco, Mama Uaita, Pacha Mama e Amarum, a serpente). Observaremos como, durante o ciclo menstrual e os ciclos vitais femininos, essas inter-relações são estabelecidas, mostrando as fases diversas de uma feminidade macrocósmica e complexamente ligada.

Este ciclo feminino, em especial, tem sido historicamente desvalorizado por muitas culturas e tradições religiosas, inclusive dentro dos cultos africanos que herdaram algumas práticas preconceituosas durante as colonizações muçulmanas, e dentro das práticas andinas fortemente influenciadas pela cristandade. Nessas versões, o sangue das mulheres é associado à sujeira e afastado dos cultos sagrados. Na época atual, a menstruação, tanto quanto a gestação, o parto, o puerpério e a menopausa foram entendidos pelo sistema médico e farmacológico através de uma leitura estritamente fisiológica sobre o assunto (FAUR, 2011). Essa visão aborda o tema na questão física eliminando sua parte emocional, espiritual e cosmogonia. Não entanto, esta proposta pedagógica propõe a humanização deste ciclo e a sua

compreensão dentro do tempo lunar e do princípio cíclico da existência feminina, colocando novos aspectos e interpretações.

Assim, o ciclo lunar inicia com a lua nova, ou carinhosamente chamada lua “tierna” no Vale de Sibundoy, “lua da ternura”, por ser ela jovem ou menina. Esse ciclo traz a oportunidade para o renascimento da terra e da vida. Plantar sementes, sejam emocionais ou físicas, é um ato abençoado por essa fase. O milho, a planta representativa das sociedades andinas é plantado durante a “tierna”, e, como uma criança no ventre, esperará nove luas para ser coletado. Essa lua é uma possibilidade de florescimento, a promessa de uma terra fecunda que recebe as sementes e as cria com certeza e fortaleza. Na matriz africana, essa lua é mais propícia do que as outras para oferendas, inclusive do que a lua cheia, segundo o que conta minha Mãe de Santo. Essa lua traz a vontade de mudança, purificação e decisão. Após o ciclo completo da sementeira, cuidado, coleta e queima da nossa terra profunda, essa estação traz novamente o início de um ciclo interminável de vida e morte infinitas, uma outra vez para começar.

Figura 6 - As quatro estações da lua no corpo feminino



Fonte: elaborada pela autora a partir de Larotonda (2012).

Muitas mulheres têm sua menstruação durante a fase lunar nova, outras têm sua fase criativa ou fértil. Com o correr das águas internas, o ventre enflora na obscura luz da virada lunar, e uma estrela no céu da noite marca um caminho interno a ser percorrido. Choro, sangue, rios ocultos fluindo, limpando, semeando montanhas e vales do corpo.

Durante a lua nova do corpo, a mulher se localiza dentro de uma profunda e luminosa obscuridade, e se encontra disponível para localizar assuntos relacionados às transformações, permitindo a compreensão da destruição e a mudança como benéficos. Nessa lua começa uma purificação, uma belíssima limpeza por meio do fluxo de sangue saindo do corpo. A menstruação é o tempo de localização da mulher no mundo da sua interioridade, de sua introspecção, de seus instintos primários e sinceros, de sua percepção e clarividência. O fluxo do sangue gera um parto próprio, um portal, uma mutação.

A barreira entre o consciente e o inconsciente é quebrada e a mulher pode transitar entre os dois mundos, achando que o entendimento instintivo e premonitório é expressado com facilidade em sonhos, lembranças e *insights*, permitindo o fluxo das mudanças, das curas, das purificações. Ao contrário do que as religiões convencionais acreditam, a menstruação é um estado de purificação do corpo, um banho transcendental (GRAY, 2010).

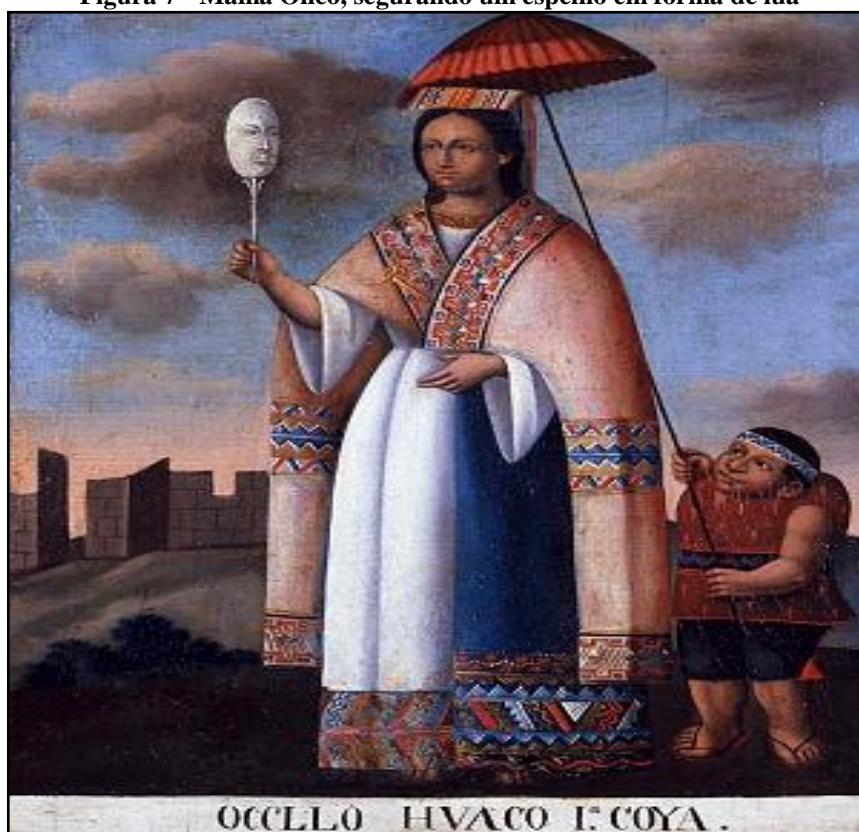
Nos aspectos físicos, a menstruação preenche o corpo de água, perdendo e gerando uma quantidade significativa de líquidos, por isso, a mulher experimenta um inchaço no ventre e peitos, com dificuldade para movimentações rápidas ou excessivas, desejando quietude, silêncio, sintonia, harmonia, vontade de autotoques no corpo, de carícias e abraços dengosos.

Emocionalmente, o choro, que é a expressão das águas internas, expressa as emoções hipersensíveis deste ciclo, e o desejo de simpleza, de uma vida básica, roupas cômodas, banhos longos e de contatos esotéricos e energéticos. Também se experimenta o desejo de estar perto de outras mulheres e receber delas carinho e compreensão. Finalmente, o universo sexual também tem algumas alterações como, por exemplo, o desejo de interações românticas, abraços, beijos, a presença do parceiro, a vontade de carinho e aconchego.

Durante este fluxo de limpeza e transformação, a mulher encontra-se vivenciando o princípio “Oxum” da existência, quer dizer, a corporalização do arquétipo africano do “rio que corre”, da procura da beleza, do cuidado próprio, da auto-observação na figura metafórica do espelho, e da possibilidade de portar o feitiço, pois a deusa representa o saber herdado das velhas Iá Mi, as mães feiticeiras, que portam o mistério da vida-morte-vida que é vivido com profundidade durante a fase do sangramento.

Com relação ao universo andino, esse ciclo pode ser associado ao princípio da tecelã, ao arquétipo da Mama Ollco, princípio mítico da feminilidade que lega para o mundo o saber do tecido como possibilidade de reencontro, de memória, de transmutação das linhas em objeto e conselho da velha tecelã, que recria o saber durante suas jornadas meditativas. Segundo a mitologia, Mama Ollco é um princípio fundador associado à lua e à fertilidade. Ela funda, junto com seu irmão e esposo Manco Capac, a civilização inca e, os dois, como em muitos mitos da região andina, vêm da água, chegam navegando ou emergem das lagoas e rios trazendo para os povos o início da vida.

Figura 7 - Mama Ollco, segurando um espelho em forma de lua



Fonte: Lilly Library (1964).

Depois da lua nova, o ciclo continua com a lua crescente, fase da energia que começa a ser exteriorizada, a ação é manifestada de forma espontânea, pois inicia uma elevação dos fluidos tanto das águas oceânicas quanto dos líquidos do corpo. Plantas e cabelos crescem rapidamente, sendo a lua aproveitada na agricultura e no cuidado e alimento da terra, pois tanto os organismos vivos quanto os órgãos internos do corpo armazenam níveis importantes de energia, absorvendo nutrientes e cargas suficientes de alimento energético e físico. Durante essa fase, a seiva das plantas começa a subir, por isso, os tipos de vegetação e alimentos que são plantados são os que crescem por cima da terra como as flores. Por esse motivo, tudo que for usado para fortalecer o processo ambiental ou corporal é bem-vindo nesta fase lunar revitalizadora.

A mulher que transitou até o descenso corporal durante a menstruação, e que ficou na obscuridade do útero purificando-se, mudando, morrendo, agora renasce nova e poderosa. Como uma guerreira cheirosa e feliz se entrega ao mundo vestida como um ser renovado e juvenil. O descenso ao útero, a tomada de decisões e as mudanças agora serão realizadas no nível prático da ação (GRAY, 2010). O ser da mulher começa mobilizando energia para realizar ideias e levar ao mundo dos fatos os eventos reflexivos e intuitivos. O universo

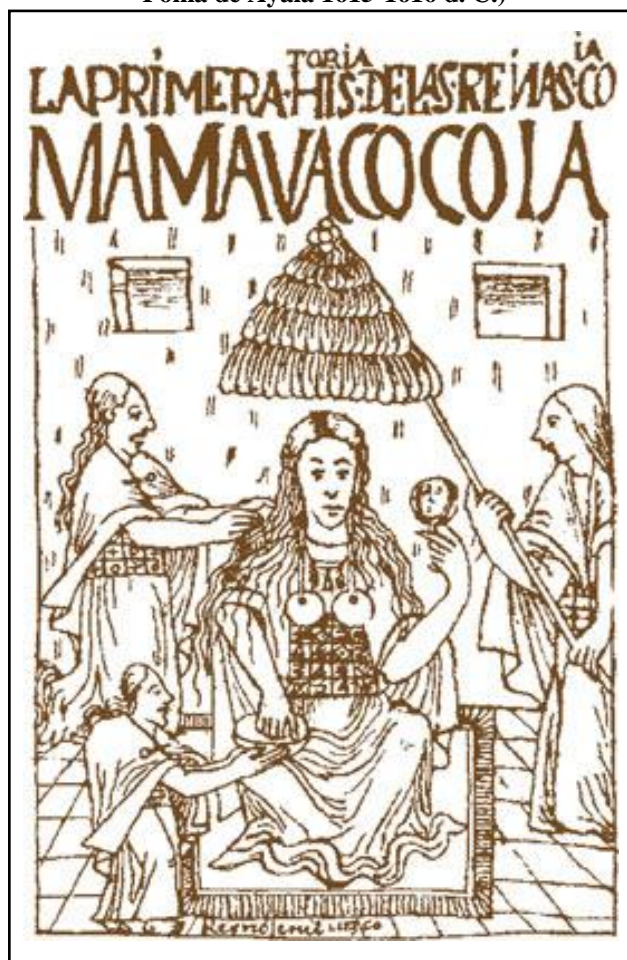
feminino começa a entrar no princípio *yang* da existência, ou seja, no princípio masculino. Como reflexo desta disposição nos aspectos físicos, o corpo se encontra experimentando uma fase de vigor físico, potência, rapidez, concentração, flexibilidade e memória corporal amplificadas. O mundo *yang* privilegia a ação e a interação com o universo externo dos estímulos e das relações. Nessa etapa, as águas do corpo experimentam baixas marés, permitindo a concentração e determinação nas tarefas da vida cotidiana, que são retomadas com a maior facilidade.

Emocionalmente, o corpo feminino se encontra seguro, capaz de organizar mobilizações, comunicação e sociabilidades, desenvolvimento de projetos, e uso dos aspectos da racionalidade e da abstração, que acordam e tiram do plano emocional os projetos de vida. A sexualidade se converte em jogo de novidades, e o corpo se disponibiliza para a experimentação e a inovação.

Durante a fase pós-menstrual, de lua crescente o corpo da mulher experimenta o princípio Iansã da existência. Um dos mais belos arquétipos relacionados com a parte guerreira do feminino, e que tem sido conservado de forma muito interessante no saber de matriz africana, enquanto na maior parte das tradições matriarcais desapareceu devido à influência da cristandade ou das religiões patriarcais. Iansã, a deusa Iorubá das tempestades e dos ventos, possui o fundamento do movimento direto, da sensualidade livre, da independência dos atos econômicos e das ideias, e encarna um saber orientado ao fazer, à luta, à decisão de correr atrás dos objetivos, mesmo sendo estes problemáticos e difíceis.

No universo andino, especialmente nos vestígios do Império Inca, a “Mama Huaco”, e as “*curanderas*” representam arquétipos de mulheres que, ocupando papéis tradicionalmente masculinos na política e na medicina, enfrentaram e vivenciaram caminhos políticos e postos governamentais, e exploraram suas capacidades de lua crescente na tomada de importantes decisões coletivas e próprias dos princípios da ação, da racionalidade e da exterioridade (OLIVEIRA, 2006).

Figura 8 - Mama Huaco (gravura de Felipe Guaman Poma de Ayala 1615-1616 d. C.)



Fonte: Kalipedia (2013).

Continuando com as fases, com a lua no seu ápice, começa a mítica lua cheia, usada em muitas culturas como cenário de cura e de aplicação de medicinas, oferendas, festas, rituais e terapias. Alcançando a luminosidade máxima, a lua cheia é um período de exteriorização dos processos corporais e de muita intensidade dos percursos mentais. Os momentos de coleta e fertilidade, a ovulação dentro do ventre feminino, a grande abundância de partos, reuniões, encontros e todo tipo de produtividade física e emocional, encontram dentro dessa lua um cenário de luz e abertura. A espontaneidade de sentimentos e desejos aumenta de forma acelerada e os frutos da terra são abundantes nas árvores e plantas. Os sonhos e os processos de exposição das partes inconscientes da mente começam a aparecer. Evocações, intuições, imaginações e lembranças são apresentadas e vividas pelo corpo de forma clara, por essa razão muitas das medicinas usadas pelas *sobanderas*, médicas, xamãs andinas são vivenciadas dentro dessa fase, enquanto oferendas na religião de matriz africana são preparadas e ritualizadas.

Para algumas mulheres, a lua cheia é a fase da fertilidade e da ovulação, da possibilidade de criação tanto de um novo ser quanto de uma nova ideia ou projeto, para outras, é a lua da sua menstruação. Essa lua tem a força de movimentar o mar, e nossas marés internas, mover a água de dentro e levá-la até o topo das cabeças, expressando com sinceridade e muito choro os sentimentos mais profundamente escondidos e necessitados de palavras diretas e claras. É interessante perceber que a lua cheia é, na agricultura, uma fase em que as plantas absorvem muita água e sua seiva está na máxima expressão, e, nas mulheres, o choro e a necessidade de contato com fontes naturais de água é também nessa fase um ato natural e espontâneo.

Sendo uma fase de fertilidade no contexto ambiental e corporal, a lua cheia tem um efeito específico sobre a libido, fazendo com que os níveis de sensualidade e erotismo do corpo aumentem consideravelmente, nesse caso, os processos criativos são intensificados e a sexualidade se descobre de forma profunda e intensa. Por esse motivo, durante o trabalho com as mulheres, descobrimos como é fácil e proveitoso dançar durante a lua cheia, pois a dança parece replicar o movimento oceânico do ser interno e o ritmo se apresenta de forma prazerosa e espontânea.

O corpo, preparado para fecundar, arredonda-se com força e energia, amor, harmonia, abertura para o outro, compaixão, compreensão e criação. Com os lábios mais vermelhos, desejo de nudez, satisfação pelo corpo, sentimentos de beleza e sensualidade, vontade de se ajeitar, usar joias, perfumes e roupas especiais, as mulheres experimentam sensações corporais e emocionais muito ativas e externalizadas. Experimenta-se uma fácil recepção do outro e às suas ideias, aos projetos conjuntos, à resolução de brigas, e à elaboração de planos. Durante essa fase, o corpo feminino experimenta o princípio Iemanjá da existência. A mítica deusa dos oceanos representa tudo quanto a lua cheia simboliza: maternidade, beleza iluminadora, proteção, relação de abertura ao outro, acolhimento, cuidado, vida em potencial, criatividade, sensualidade, abundância, alimento. A grande deusa das águas salgadas, sob a interpretação do ciclo menstrual, representaria o impulso vital de inventar o mundo, os filhos, os projetos, as ideias, representa, enfim, o princípio criador por excelência.

Figura 9 - Pachamama contém em seu corpo o mundo



Fonte: Radio Cualquiera (2013).

Dentro do universo andino, a figura de Pachamama (mãe terra) encarna o saber da lua cheia, um arquétipo bastante similar ao princípio de Iemanjá, pois representa a vida e o alimento criador do universo. Acredita-se que do ventre e dos seios de Pachamama nasceram e ainda se alimentam todas as criaturas. Pachamama é o arquétipo do feminino ligado à terra, que é o princípio portador do impulso vital da existência.

Finalmente, chega o tempo da lua minguante, completando um ciclo de 28 dias e quatro fases. O descenso da energia começa a acontecer, o magnetismo da lua iluminada decresce e a obscuridade da noite convida ao recolhimento. As células cerebrais e os processos cardíacos e sanguíneos sofrem uma drástica desaceleração, fazendo com que o organismo seja induzido à interiorização (GRAY, 2010). O hemisfério direito do cérebro está mais ativo e os processos instintivos que explodem durante a lua cheia, nessa fase se concretizam ficando mais claros. Na agricultura, as plantas que crescem para o interior da terra são plantadas, como, por exemplo, as raízes e hortaliças, e a terra é queimada para preparar um novo plantio. As podas são propícias, pois a seiva decresce, assim como todos os processos de traslados de mudas.

A lua minguante anuncia a morte, compreendida como a fase de trânsito entre o ápice da luz e o retorno da obscuridade fecunda da lua nova. É uma lua em que o corpo precisa de

repouso, silêncio e tranquilidade, ajudando aos processos meditativos e reflexivos, uma lua que convoca para as avaliações do caminho e, como na terra, as podas dos aspectos negativos ou velhos. Nessa lua ressurgem as energias da velhice, os processos de compreensão de antigas sabedorias e a conexão com os ancestrais, com o passado, com as forças que nos precedem.

Para dançar, é uma lua que aproveita melhor a compreensão da respiração, do trabalho de consciência corporal e introspecção do movimento, mais do que processos de movimentação ou rapidez. Na lua minguante, os processos criativos são temporariamente esfriados, e experimentamos pouca concentração e muito peso na massa muscular, por isso, durante nossa experiência com mulheres, aproveitamos esse tempo para avaliar os percursos de aprendizado e refletir sobre o trabalho próprio.

No tempo da lua minguante, se inicia o descenso à obscuridade da mulher e aos aspectos inconscientes que geralmente permanecem escondidos ou esquecidos. O descenso à obscuridade não é fácil, pois está lotado de vários aspectos, mas tem como objetivo fazer uma transformação, gerar um câmbio, uma troca, uma nova transmutação. O corpo, o processo hormonal, por meio dos sintomas físicos e emocionais, está puxando a feminidade para entrar em um estado profundo de sinceridade, onde alguma mudança deve ser feita, uma pequena morte tem que começar e para isso o corpo deseja solidão, silêncio e consciência. A morte e a destruição são aspectos necessários para o surgimento da vida.

Dentro do universo médico e farmacêutico convencional este ciclo lunar-menstrual tem sido chamado grosseiramente como TPM (Transtorno pré-menstrual), sendo compreendido de forma limitada como uma etapa problemática e estritamente fisiológica, tirando dela seu conteúdo espiritual e transcendente e evitando ao máximo sua expressão. Por esse motivo, dentro dos discursos cotidianos, a mulher é rejeitada ou punida, sendo chamada de louca ou neurótica, por apresentar durante essa fase comportamentos agressivos ou solitários. Segundo os estudos de Gray (2010), Faur (2011) e Penna (1993), esses transtornos têm como marco histórico o incremento do tempo de trabalho para as mulheres somado aos deveres cotidianos do cuidado dos filhos, da casa e da vida pessoal, contexto histórico aumentado durante os últimos trinta anos, em que a mulher conseguiu entrar no mercado laboral, porém, continuou dando conta dos deveres maternos e conjugais, ao mesmo tempo, e com a mesma intensidade. A chamada TPM é um dos típicos sintomas do sistema laboral capitalista que homogeneizou o tempo de trabalho fora do tempo cósmico e corporal, em benefício do crescimento econômico e industrial e em detrimento do crescimento ambiental e emocional.

Sob o ponto de vista da humanização dos ciclos femininos, o incremento nos sintomas desse período acontece pela falta de tempo e espaço para as mulheres entrarem em momentos de interiorização e recolhimento interno, que suas fases naturais requerem. O problema dos excessivos níveis de “TPM”, assim como o número indiscriminado de cesarianas, doenças e sintomas associados à menopausa, à gestação e ao puerpério, tem a ver com a ausência de uma consciência ativa e propositiva sobre o próprio corpo da mulher e seus ciclos vitais, compreendidos de forma complexa, e com a ausência de um empoderamento maior sobre os processos corporais internos que viraram propriedade, dentro das sociedades industrializadas, dos discursos ginecológicos e obstétricos.

Durante a fase minguate do ciclo menstrual, acontece o descenso do óvulo não fecundado, o acontecimento da “morte” dentro do corpo feminino. O corpo, então, entra em um desejo de silêncio e falta de concentração. Acontece a dor, os sintomas desagradáveis como a raiva de si mesma e dos outros, os estados de hiper crítica e auto crítica destrutiva, a falta de vigor físico e o cansaço. Com esse panorama o corpo é naturalmente convidado ao descanso e à solidão, à experiência lenta e suave do acontecer do tempo.

No nível intuitivo, muitos sonhos, intuições, percepções profundas, visualizações, lembranças, explosões criativas são experimentadas, fortes desejos de mudança, e pensamento pouco lógico. A sensualidade e a sexualidade são amplificadas, porém, exigentes e voltadas para a procura do autoprazer e da satisfação própria.

Nessa fase, o corpo da mulher vivencia o princípio Nanã da existência. O princípio da velha mulher sábia que envelhece, porém, tem dentro de si o poder da fecundidade. O mistério de Nanã, na matriz africana, descreve muito bem o estado de quietude, lentidão, silêncio, sabedoria e beleza que o corpo no ciclo pré-menstrual tem. No universo andino, encontramos Amaran, a serpente criadora e destruidora que morre se convertendo em água e dá a vida aos novos povos. Esses dois arquétipos são os princípios de descenso da energia e conhecimento da morte como possibilidade de renascimento, que vai trazer novamente uma “lua tierna” e o princípio da vida nova e da transmutação na Oxum, que depois desta minguate aparecerá de novo uma e outra, e outra vez, infinita e ciclicamente.

5.4.3 Terceira jornada, “noite fecunda de lua cheia”: síntese da experiência pedagógica

Como observamos, o conhecimento sobre os ciclos lunares e sua influência sobre o corpo feminino tem sido comprovado ao longo da exploração dessas jornadas, pois reage de forma direta com a influência lunar, ficando mais propício, ou não, aos exercícios físicos e às

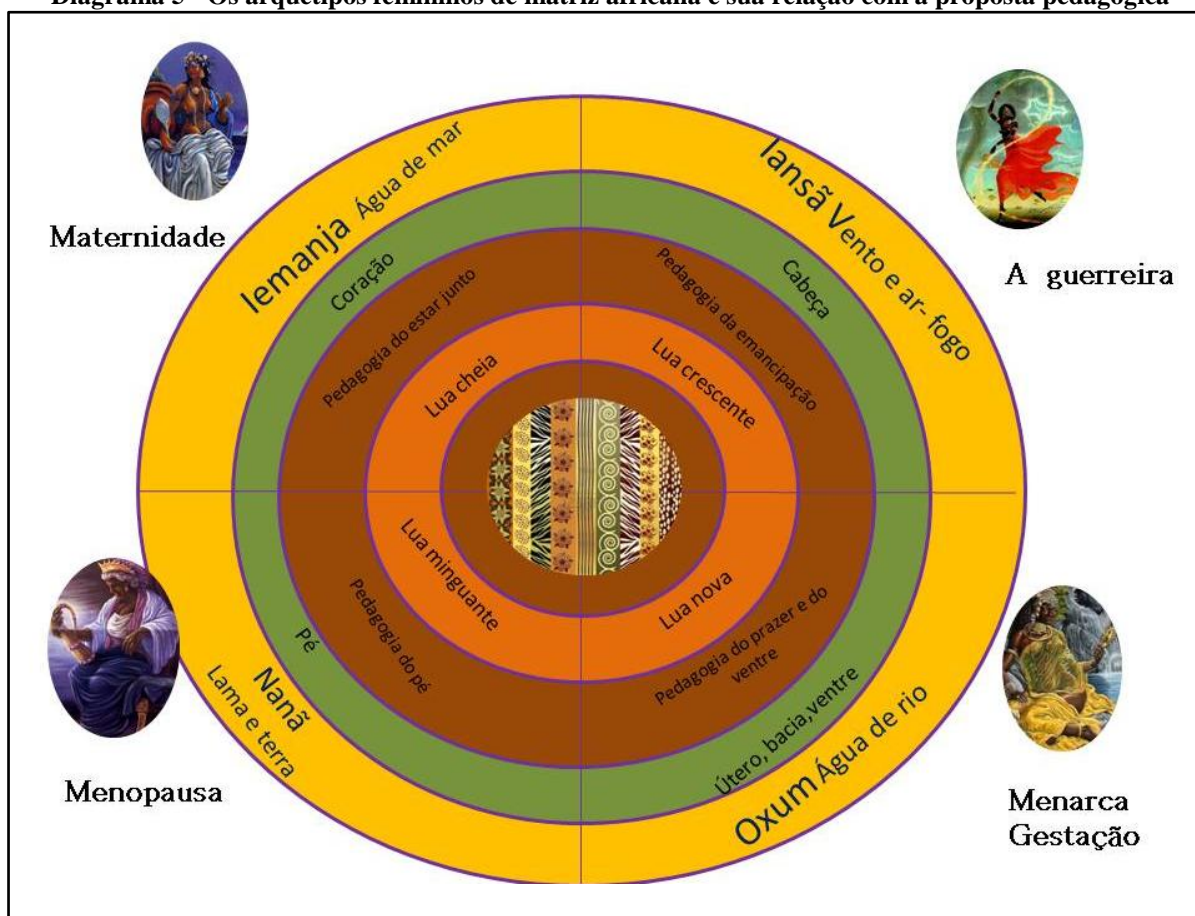
emoções. O trabalho em dança que propomos aproveita a energia da lua para aprofundar certos aspectos e descartar outros. Por exemplo, é mais propício trabalhar com danças leves e calmas durante as luas minguantes e novas, quando a energia tem um princípio descendente e quando o corpo físico está mais cansado e disposto aos processos de interiorização. Durante esse período, podem ser trabalhadas as simbologias das danças de Nanã, Oxum e a tecelã, danças que expressam movimentos e sentimentos de introspecção, leveza e meditação.

Já nas luas de energia ascendente, como na crescente e cheia, o corpo se encontra preenchido de maior vitalidade física, clareza mental e força. Nessas luas são dançadas as simbologias de Iansã, Iemanjá, a *curandera*, e a *sobandera*, que nos convidam à criatividade, explosão e espontaneidade.

Para os arquétipos de raiz africana, o movimento corporal e as reflexões com o corpo que esta pedagogia propõe retomam os elementos da educação de matriz africana desenvolvidos ao longo do capítulo 2 da tese: a pedagogia do prazer, a dança como pedagogia emancipadora, a pedagogia da vibração, a pedagogia do pé, a pedagogia do estar junto e a pedagogia do ventre, explicada no início do presente capítulo.

A proposta pedagógica se refere ao trabalho corporal desses itens e seus fundamentos filosóficos, observando que são possibilidades reais de trabalho pessoal e emocional, e que propiciam uma possibilidade metodológica. Nos seguintes esquemas, encontramos uma relação desses arquétipos e as associações que as deusas do panteon Iorubá e os arquétipos andinos têm com as pedagogias mencionadas. Esta organização foi baseada no estudo dos movimentos da dança desses orixás e alguns dos relatos mitológicos mais representativos, que narram os princípios fundamentais da existência desses arquétipos e os que pertencem à tradição andina.

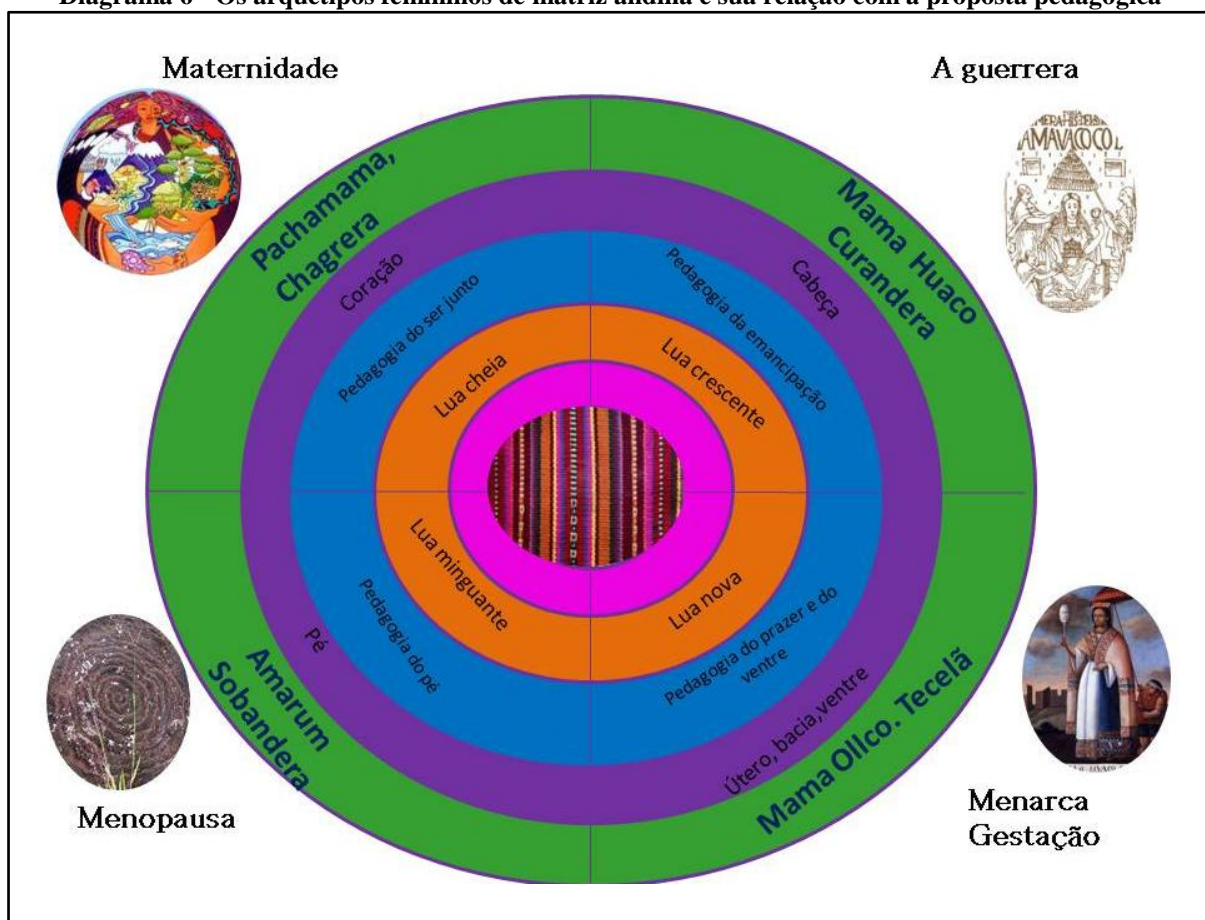
Diagrama 5 - Os arquétipos femininos de matriz africana e sua relação com a proposta pedagógica



Fonte: elaborado pela autora a partir de Maria Manuela (2008), Pai Jorge (2012), Fastastipedia (2012) e Spaceman Spiff (2012).

No caso dos arquétipos de raiz africana, o movimento e a dança estão implícitos dentro da mitologia, e são, por natureza, princípios que dançam. Já na cultura andina, os arquétipos não estão associados à dança especificamente, portanto, o encontro com a movimentação e a imagética veio por meio da observação das artes femininas já mencionadas, e que têm relação direta com os princípios míticos, por exemplo: Amarum está associada às *sobanderas*; Mama Huaco está associada às *curanderas*; Pachamama, às mulheres da *chagrera* e o alimento, e Mama Ollco, à mulher que ensinou às mulheres as artes do tecido.

Diagrama 6 - Os arquétipos femininos de matriz andina e sua relação com a proposta pedagógica



Fonte: elaborado pela autora a partir de Radio Cualquiera (2013), Kalipedia (2013), Lilly Library (1964) e Flores Páes (2009).

5.4.4 Quarta jornada, “a vitalidade da morte na lua minguante”: relato de uma aula

A continuação encontra-se relatada numa aula de dança usando os princípios da proposta. Esta aula foi experimentada com vários grupos de pessoas em Salvador, Porto Alegre e Colômbia, durante encontros chamados “círculos de mulheres” que, reunidos para dançar, aprofundaram os saberes da feminidade africana e andina nos anos de 2011 e 2012. Esses encontros permitiram ampliar, renovar ou experimentar a proposta e tiveram grande acolhida entre os participantes, tanto homens quanto mulheres, gerando debates e reflexões e formando grupos de discussão ou trabalho corporal, que até agora existem. O subtítulo explica a forma como são organizados os espaços e os momentos da sala de aula e alguns exercícios corporais utilizados. As oficinas são oferecidas para grupos não maiores que 10 pessoas, tentando com essa limitação escutar e conhecer todos os processos corporais dos assistentes.

Depois de muitos meses organizando várias oficinas sobre o tema, as pessoas que participam relatam que têm uma experiência muito gratificante de reencontro com os

princípios do feminino e de compreensão da matriz africana e andina desde uma perspectiva profunda, porém, prática. A dança tem servido como um processo de reflexão, de cura, de proximidade a formas diferentes de aprender a dançar e de estabelecer redes, parcerias e encontros entre grupos de mulheres, homens, e coletivos interessados no tema do feminino sagrado.

5.4.4.1 Momentos e espaços da aula

Na entrada, uma mesa colorida de boas-vindas oferece um golinho de chá, uma fruta pequena e o material de trabalho. As pessoas entram descalças e usando saias, sentindo o aroma de incensos e perfumes que acompanham o ambiente.

No centro da sala, uma mandala dividida em quatro partes espera os convidados. Essa mandala possui símbolos dos quatro elementos, as quatro luas e os arquétipos femininos africanos ou andinos. Em um dos lados da sala, dois tambores esperam silenciosos o início do trabalho.

Iniciamos a sessão sentados em roda, com uma massagem de abertura, com óleo e música acalentando as mãos, o ventre (mulheres), o coração (homens) e depois os pés. Tomando consciência das sensações atuais do corpo e das emoções que nos produzem, aceitando e deixando fluir.

Realizamos também exercícios de respiração que têm como objetivo aproximar os participantes com a vibração do tambor, e apresentar esta dimensão como fundamental dentro da aula.

Fotografia 18 - Círculo central dos quatro elementos (oficina na Escola de Capoeira Angola “Africanamente”, Porto Alegre, 31 de março de 2011)



Fonte: fotografada pela autora.

Em seguida, sentados e intercalados, oferecemos uma massagem à pessoa da frente e recebemos uma massagem da pessoa de trás. Continuamos com exercícios de alongamento individual, que começam no chão (princípio Nanã e Amaran) e vão escalando até a pélvis (Oxum, Mama Colla), continuando com movimentações do peito (Iemanjá, Pachamama) até chegar às articulações do pescoço e à cabeça (Iansã, Mama Huaco).

Uma vez alongados, sentamos sobre o chão para que cada pessoa se apresente e apresente as intenções pessoais de sua presença no círculo de dança, contando um pouco de sua história. Os participantes são convidados a ouvir sem emitir juízo nem dar conselhos, e a falar fazendo uma abertura do coração, sem planejar um discurso ou preparar uma fala, deixando que a palavra e as emoções sejam expressadas espontaneamente.

Em seguida é explicado o objetivo da experiência e das atividades que serão realizadas.

Elaboração do diagrama lunar (Diagramas 5 e 6). Este trabalho começa com as explicações que foram dadas no subtítulo “tempo lunar” abordando o tema da lua nova e a

menstruação, o princípio Oxum da existência. Cada pessoa elabora um desenho circular que vai preenchendo com informações, histórias, movimentos e vivências da oficina:

Fotografia 19 - Diagrama lunar



Fonte: fotografada pela autora.

Após uma explicação teórica do tema, são realizados exercícios e movimentos acompanhados do som do tambor, que trabalham o assoalho pélvico, a bacia e o ventre, inspirados nos movimentos e mitos da deusa Iorubá. Uma breve dança alegre acontece em que são trabalhados os temas da capacidade de transmutação e a criatividade, o cuidado próprio, a introspecção e o autoconhecimento.

Fotografia 20 - Dançando o princípio Oxum da existência

Fonte: fotografada por Rosemar Silva, para a presente pesquisa.

Depois da breve dança são abordados os temas dos três momentos seguintes, para cada um dos quais se apresenta uma breve explicação teórica acompanhada de movimentos que estimulam os quatro lugares corporais e arquétipos que a proposta contempla. O círculo explicativo culmina com Nanã e *Amarun* e uma breve dança e movimentação alusiva.

Uma vez completada a dança, as pessoas escolhem um dos temas abordados, e se organiza uma roda livre de dança e música em que praticam os exercícios apresentados.

Na parte final da experiência, as pessoas voltam para sentar no círculo e dividir as experiências corporais que vivenciaram.

Fechamos a jornada com uma confraternização e muitos abraços.

Fotografia 21 - Círculo de mulheres (grupo HCEL, UFBA, dezembro de 2012)



Fonte: Fotografadas por Maria Cecília de Paula para a presente pesquisa.

Fotografia 22 - Círculo de danças femininas em vários espaços e grupos de trabalho



Fonte: Fotografadas por: Judit Herrera e pela autora.

Esta experiência tem conseguido ao longo dos dias ser mais concreta e organizada. Até o momento, além da vivência descrita, desenvolve um trabalho com bonecas terapêuticas sobre a história do próprio corpo, e aulas de dança com grupos de mulheres gestantes, de mães com bebês de colo e mulheres em geral, fazendo um percurso amoroso e empoderador pelo conhecimento feminino de matriz africana e andina.

Com o passar dos meses, a experiência converteu-se em uma dançaterapia de cura e empoderamento para as pessoas que a vivenciam. Os grupos de mulheres que têm experimentado estes movimentos e danças encontraram novos referentes e formas de se expressar e viver seu corpo. As oficinas permitiram formar grupos e redes de mulheres que se sentiram encorajadas a mergulhar com a feminilidade sagrada e contar suas experiências para outras pessoas. Muitas outras mulheres, através das vivências com estas danças e espaços de reflexão, têm escrito artigos, teses, e aberto novos caminhos para serem percorridos. Algumas, inclusive, curaram feridas de seus corpos e doenças associadas ao feminino. Assim, o espaço que foi batizado como “ventre de lua”, adquiriu uma personalidade gráfica e um blog⁴⁹, e continua mergulhando e pesquisando, se juntando a novas redes de mulheres e fazendo parte de uma nova revolução, da que junta e soma as diferenças e aprecia o significado profundo de ser juntos, com a terra, com o cosmos, com os outros.

⁴⁹ Para conhecer o blog Ventre de Lua, acesse: <www.ventredelua.blogspot.com.br>.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, apresentamos uma síntese das reflexões gerais do trabalho de tese, com o objetivo de abordar um panorama de desafios para novas pesquisas e de temas em aberto que podem ser no futuro, aprofundados por novos estudos ou projetos de formação docente na área das danças analisadas. Iniciamos com o tema das perspectivas.

- a. O sistema pedagógico das danças de matriz africana praticadas em Salvador, mostra um universo criativo de ensinamentos que contem uma forma e fundamentação própria das comunidades afro brasileiras e suas trilhas históricas de emancipação e resistência social e política. Observamos claramente princípios de vida, espiritualidade e estética que fundamentam o saber corporal nas salas de aula, e elementos pedagógicos que podem ser usados como ferramentas metodológicas para o ensino de diversos estilos de dança e de aprendizado sobre o corpo, pois contem didáticas altamente qualificadas e inovadoras.
- b. Esta fortaleza criativa, inovadora, abrangente, contemporânea, intercultural, profunda, sanadora, pode se converter também em um campo pedagógico de ensino dos mais variados saberes em culturas diversas e em línguas diversas, conseguindo migrar e contribuir com os processos de superação das educações moderno-coloniais. Com isto, observamos que o sistema de ensinamento das danças de matriz africana é um currículo em si, que pode contribuir na formação docente de professores e mestres tanto das artes corporais quanto dos saberes de diversas áreas de conhecimento. O saber brincante, a relação com o pé, a filosofia da circularidade, o aprendizado em conjunto e o tema da emancipação são agendas educativas que proporcionam aos desafios escolares ferramentas validas para a resolução de conflitos contemporâneos na escola.
- c. Em quanto pratica de vida a dança de matriz africana proporciona aos estudantes ferramentas corporais, estéticas e éticas preciosas para a observação e mudança de suas trilhas subjetivas e para o fortalecimento de seus percursos vitais, estas danças potencializam os saberes pessoais e contribuem na superação das armadilhas existenciais, são fontes de inspiração e de valorização do próprio corpo e dos

corpos dos outros. Possuem uma relação de complexidade com o respeito pelo universo natural e nos ajudam na compreensão deste universo como parte integral do nosso corpo, em uma relação de ida e volta entre o mundo externo e a existência interna dos seres humanos.

- d. A dança de matriz afro nos apresenta a “fractalidade”, que é a capacidade de estabelecer relações mais profundas com o mundo por meio do reconhecimento de que os princípios corporais que nos governam são replicas dos princípios universais que governam na natureza, por este motivo potencializa o entendimento do nosso entorno ambiental como princípio interno e não como simples contexto, desta forma, as danças de matriz afro fundamentam uma ecologia existencial de respeito e desfrute dos elementos da natureza, que nos contem e que contemos no corpo ao mesmo tempo.
- e. As pedagogias desenvolvidas pela dança de matriz afro pode educar professores mais alegres, completos e humanizados, pode dar ferramentas de dialogo constante com a procura pela liberdade, e pode contribuir na construção de currículos que tenham horizontes políticos de luta contra as desigualdades sociais e raciais, ensinando sobre a resistência e coragem dos povos da diáspora africana que conseguiram guardar seus saberes ancestrais em condições adversas e in humanas, que não entanto, registraram memórias corporais que hoje podemos compreender e ensinar. A dança de matriz africana nos indica de novo a capacidade infinita que tem o corpo para lembrar, para gravar, para construir historia e conhecimento, e para sedimentar a cultura.
- f. Por outro lado, durante o capítulo cinco conseguimos observar a relação entre dança de matriz afro e o universo da feminilidade, compreendida como um dos princípios que regem as dinâmicas do nosso mundo natural; este entendimento proporcionou a observação da bacia, quadril e ventre como epicentros do saber feminino, explorados de forma profunda nestas danças, que se apresentam como uma fonte maravilhosa de trabalho com a recuperação, sanação e empoderamento das mulheres. Neste sentido, as pedagogias da dança de matriz afro estabelecem grandes aportes na compreensão contemporânea sobre a feminilidade e se suas particularidades no trabalho corporal.

- g. Finalmente encontramos que as pedagogias da dança de matriz africana contem a possibilidade didática de estabelecer pontes de relação intercultural com outros tipos de danças e corporalidades praticadas em culturas diferentes, como mostra a proposta do capítulo cinco sobre a pedagogia do ventre na matriz andina e africana. Os saberes míticos, o uso dos atabaques, as cantigas e a profundidade dos movimentos relatam histórias que podem ser encontradas em muitas mitologias e saberes históricos ao longo do mundo, facilitando a inclusão corporal deles e mostrando uma forma profunda e argumentada de estabelecer relações interculturais na sala de aula.

Com este panorama de perspectivas, continuaremos neste momento enumerando os desafios do ensino aprendizagem das danças de matriz afro.

Respondendo à pergunta sobre a superação das pedagogias coloniais no desenvolvimento dos projetos corporais de educação de matriz africana, podemos afirmar que o panorama didático é bastante complexo. A tese mostra que junto dos logros e perspectivas conseguidos pelas pedagogias, resquícios significativos da colonialidade educativa não têm sido superados, e, ao contrário, pensados sob a perspectiva do tema étnico, têm sido só minguados ou dissimulados. Assim, algumas didáticas de emancipação do corpo via cultura de matriz africana, se encontram em uma fase experimental que apresenta uma condição atomizada, individualizada e com poucos recursos econômicos.

Enquanto o discurso clássico sobre o corpo negro se enraíza na crítica de uma modernidade “pesada”, como Zigmunt Bauman (2001) chama ao processo histórico do “Big Brother” ou “pan-óptico”, que descarta a ambivalência, o paradoxo, a instabilidade e a contradição da educação, o que a práxis contemporânea da matriz afro nos oferece é uma modernidade amorfa ou com formas cambiantes, que é capaz de se recomodar aos novos contextos do mundo, perdendo, mas sem perder seu fundamento colonizador ou encaixando-o em novas formas cotidianas, que o criticam sem superá-lo. Nessa perspectiva, Giroux comenta que, os desafios da educação étnica são muito maiores na atualidade, pois os processos emancipatórios têm “[...] novas situações que colocam em diálogo recíproco uma diversidade mais ampla de culturas e subculturas, que é preciso teorizar em plural dentro das relações antagônicas de dominação e subordinação e não fora delas” (GIROUX, 2003, p. 342).

Pode-se perceber que esta educação enfrenta o desafio de mostrar mais e maiores resultados que a educação convencional, da qual o mundo político espera muito pouco na atualidade. As cobranças aos projetos étnicos pelo fato de terem prometido uma reestruturação libertatória da educação são maiores.

Sobre o tema da emancipação corporal dos setores marginalizados, podemos afirmar que existem diversas escalas nos efeitos libertadores que a educação de matriz africana tem alcançado até o momento. Uma primeira escala, apresenta um empoderamento de alguns dos sujeitos implicados no universo das artes do corpo. Porém, esse fenômeno, que se pode observar na geração de renda de docentes, melhora nas economias familiares: viagens ao exterior para divulgação do trabalho ou, inclusive, mudança de país, não atingem um nível de emancipação coletivo, pois o sucesso dentro do universo da dança é limitado a pouquíssimas pessoas que têm contato com coletivos, projetos ou trabalhos fora de Salvador, predominantemente em países europeus. A luta contra a pobreza, a discriminação racial e a falta de oportunidades acadêmicas ainda precisam de projetos educativos que engajem um universo complexo de relações sociais, que atravessa o problema de raça, mas que tem a ver também com a questão da classe social, do gênero, e da condição social.

Muitos dos desafios contemporâneos da educação como a multiculturalidade, os novos atores e formas de definição da cultura de matriz afro, as formas novas de agência política, etc., ficam relegados às agendas educativas, pois, como observamos, as condições mínimas de educação afro digna em Salvador ainda não estão resolvidas, e esse fator impossibilita pensar ou mobilizar esforços em temas que, sem perder sua importância, acabam sendo secundários.

Para finalizar, enumeraremos nove aspectos que englobam os desafios das pedagogias do corpo no ensino-aprendizagem da dança, e que se vislumbram como fatores gerais aos projetos educativos desta tradição:

- a) Embora se apresentem desafios associados aos temas de multiculturalidade, migração, intercorporalidade, e uma lista grande de situações corporais da contemporaneidade, a pesquisa é enfática em sublinhar a situação bastante notória das problemáticas tradicionais que ainda afrontam os projetos de afro-educação: limitações de infraestrutura física, falta de profissionalização docente, preconceito sobre o ensino das artes corporais de matriz africana no currículo escolar, ausência de reconhecimento financeiro ao trabalho docente, carência de estudos maiores sobre o impacto da educação da matriz na vida das comunidades afrodescendentes, ausência de planos de empreendedorismo ou apoio aos profissionais das artes corporais já formados, carência de bolsas de

manutenção e auxílios de transporte e merenda. Depois de várias décadas de luta para conseguir uma dignidade educativa e uma diferenciação pedagógica, os projetos de educação afro carecem, em primeira medida, dos recursos de infraestrutura e logística para que possam ser desenvolvidos em condições de competitividade. Nesse aspecto, dividem as mesmas problemáticas que a educação pública de cunho convencional. Essa situação atinge também o problema de impacto e difusão dos projetos em uma população afrodescendente maior, pois a cobertura destes é restrita em áreas de impacto e a um número limitado de pessoas que fazem uso ou conhecem os projetos e que participam dos circuitos de educação e arte no centro da cidade ou no setor histórico e turístico.

- b) Em termos pedagógicos, começamos sublinhando a conservação dos referentes pedagógicos de matriz africana dentro dos processos de ensino aprendizagem sobre o corpo (ensino em ambientes festivos, de brincadeira e de jogo, relação dança-espiritualidade-política, desenvolvimento do princípio de circularidade e coletividade, atenção ao princípio de ancestralidade, uso da dança como ferramenta de memória do processo escravocrata). No entanto, a prática pedagógica cotidiana mostra que esses princípios também estão fortemente relacionados com as pedagogias convencionais de disciplinamento corporal, como hierarquização dos estudantes, punição pública, repetição de imagens e temas associados ao progresso e à perfeição corporal, uso da dor e do hiperesforço físico como estratégia pedagógica. No discurso de vários mestres ou professores entrevistados, a educação de matriz africana respira um princípio de liberdade ao propor emancipar a prática pedagógica das armadilhas do disciplinamento corporal da escola tradicional, porém, a pesquisa observou que mesmo que os temas, inclinações e fundamentos ideológicos estejam fundamentados em princípios afro-brasileiros de luta política, a práxis se encontra preenchida de saberes pedagógicos coloniais. Dessa forma, o que chamamos de cultura corporal de matriz afro se constitui através de uma relação-tensão entre o saber ancestral de origem africana, as ressignificações da diáspora sobre as metodologias pedagógicas coloniais da exclusão, as emergências socioeducativas da contemporaneidade e os problemas econômicos dos atores envolvidos com a dança.

- c) Com relação à diversidade cultural dentro das salas de aula, o projeto registrou diferentes formas de expressão da “negritude”, que participam, ou não, do paradigma político da matriz africana. Essa diversidade abrange, por exemplo, estudantes ou professores negros evangélicos, testemunhas de Jeová, estrangeiros afrodescendentes, travestis ou membros da comunidade gay, simpatizantes de lutas políticas diferentes aos referentes do movimento negro, pessoas não interessadas na questão política e racial, pessoas que simplesmente desconhecem o conteúdo das políticas de inclusão, e jovens negros pertencentes às novas tribos urbanas de matriz afro não etnizadas, mas que apresentam estratégias de luta política contra o racismo por meio de ferramentas estéticas, midiáticas ou eco-espirituais. Esses atores desafiam com suas novas agências e pertencas políticas os conceitos de “corpo negro” e “cultura afro”, que foram definidas como categorias unificadoras da diversidade das formas de ser negro que existem em Salvador, e que definiram a maior parte das metodologias educativas de cunho africano. Como observamos, as pedagogias de matriz africana estão inspiradas nos conceitos tradicionais sobre “comunidade afro” formulados na militância política dos movimentos negros dos anos 70 e 80, por isso, conseguem, com dificuldade, lidar com os ambientes afro multiculturais das salas de aula e com as novas perguntas que este contexto gera, sobretudo dos novos grupos religiosos que aglomeram uma quantidade significativa de atores negros, e que têm estabelecido uma distância enfática e problemática das questões relacionadas aos cultos do Candomblé, dos quais se desprendem a maior parte dos princípios estéticos e pedagógicos do projeto emancipatório da comunidade afro. Esses atores consideram interessante o diálogo e o projeto pedagógico que vai contra a exclusão racial, porém, não aceitam o uso da ritualidade da matriz, nem os discursos espirituais que ela contém na educação corporal.
- d) Por outro lado, os projetos de superação da exclusão racial através das artes do corpo estão imbricados na economia de sobrevivência que se exerce à raiz da influência do turismo em Salvador, pois a maior parte dos casos tem um apoio governamental restrito. Desse modo, ao mesmo tempo em que estes projetos têm como princípio político a emancipação do corpo negro, participam da lógica da empresa turística da cidade que está baseada na compra e venda de

vários dos preconceitos sobre a negritude (hipererotização, circulação dos estereótipos do “negão baiano” e a “neguinha”, relação essencialista da negritude com a festa e a dança, folclorização do saber corporal, exclusão dos afrodescendentes de profissões que não têm a ver com artes, exclusão da proposta da negritude não etnizada ou “menos tradicional”, etc.). Dentro da economia de sobrevivência que contextualiza a profissão de dançarino, professor de dança ou mestre de Capoeira Angola, os estereótipos geram rendas e continuam a ser usados por necessidade econômica e porque têm uma grande demanda dentro do mercado mencionado, convertendo-se em símbolos disponíveis de consumo. Enquanto não existir uma política educativa que avalie as causas, consequências e alternativas do consumo etnoexótico da matriz afro, o desenvolvimento dos projetos pedagógicos estará sujeito a permanecer dentro de uma economia informal e barata que autossustenta um etnodesenvolvimento parcial, e que tem uma utilidade mínima na solução da pobreza estrutural em Salvador, além de afiançar práticas e discursos excludentes. Esse é um problema que atinge diretamente aos docentes, pois uma grande parte deles participa da economia de sobrevivência, onde projetos pedagógico-corporais são criados ao redor de uma ideia de emancipação econômica dentro da rede de relações turísticas e de viagens ao exterior como estratégia laboral e profissional.

- e) Com relação ao tema de encontro entre matrizes pedagógicas no interior da escola, nos contextos das salas de aula, muitos dos centros educativos convencionais de Salvador abriram de forma parcial e controlada o desenvolvimento da lei sobre o ensino obrigatório de história da África, e o ensino das artes negras do corpo dentro dos currículos (MOREIRA, 2011). Essa abertura significou um grande avanço no processo, mas continua gerando preconceitos e espaços difíceis para o desenvolvimento da docência de matriz africana, pois os usos pedagógicos afro tiveram que gerar estratégias de mistura com as práticas pedagógicas convencionais, para poderem ser exercidos sem perseguição dentro das escolas e para se acomodarem dentro do sistema educativo já estabelecido. Este sincretismo pedagógico contemporâneo não permite aos docentes e estudantes se aprofundar nas experiências afro-pedagógicas de forma livre, tendo que usar metodologias de ensino convencionais para poderem se validar e se posicionar como legítimas. Nesse

aspecto, o sistema educativo de matriz africana, mesmo sendo parcialmente aceito no interior das escolas, não conta com logísticas, espaços e possibilidades de ser exercido em plenitude e sem censura ou controle por parte da sociedade escolar tradicional.

- f) O uso da dor física como estratégia pedagógica, ainda é reiterado, embora o aprendizado tradicional tenha como referente o ambiente festivo e de brincadeira. O registro corporal de aprender através da dor e da imagem do estudante mártir, que supera seu próprio eu para chegar ao corpo perfeito através da prática física, é uma metodologia ainda evidente, que repete os modelos escravocratas de aprendizagem e os modelos adotados pelas escolas de dança nas décadas dos anos 70 e 80 da ditadura militar no Brasil, que coincidem com o fortalecimento das propostas educativas de recorte afro-brasileiro. A adoção desta pedagogia teve a ver com o processo de legitimação dos saberes afro dentro do contexto militar de produtividade, cientificidade e progresso destas décadas e foi implantado no cotidiano escolar sem maiores reflexões (SILVA, 2009).
- g) Com relação a este tema, a pesquisa percebeu que existe uma tradição pedagógica de matriz africana que tem sido adotada e difundida cotidianamente, mas que precisa de mais espaços educativos de reflexão sobre o processo histórico que gerou cada um de seus componentes. Por isso, o desenvolvimento do modelo educativo afro como instrumento emancipador da sociedade e da educação, necessita pesquisar sobre os processos históricos e pedagógicos que contém e legitimam, além das sabedorias ancestrais dos povos africanos, o legado colonial e moderno, fortemente subjetivado (encarnado) em algumas pedagogias das danças de matriz africana na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- AKIRUNLI, Olúsegún Michael. Gélédé: poder feminino na cultura africana yorubá. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v. III, n. 12, p. 1-10, fev. 2011. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com>. Acesso em: 28 abr. 2012.
- ALBÁN, Adolfo. **Educación e interculturalidad en sociedades complejas: tensiones y alternativas**. Quito, 2004. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.foro-latino.org%2Fflape%2Fforos_virtuales%2Fdoc_fv_5%2FFV5-TextoUPN.pdf&ei=qRwxUeP4J4eK9QSE-YDwAg&usg=AFQjCNEloN-xFbcDAdUdpFP9NcJangFOFg>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- APUS PERU. **Threads of Peru: weaver's hands**. Cusco, Peru, 2012. Disponível em: <<http://www.apus-peru.com/es/gallery/category/352/trabajo-en-las-communidades>>. Acesso em: 28/02/2013.
- ARAÚJO, Alyne. **Saluba Naña!** Fortaleza, 04 ago. 2012. Disponível em: <<http://saravaonline.blogspot.com.br/2012/08/saluba-nana.html>>. Acesso em: 28 fev. 2013. Blog: Saravá Online.
- ARAÚJO, Rosângela Costa. **Sou discípulo que aprende, meu mestre me deu lição: tradição e educação entre angoleiros baianos, anos 80-90**. 1999. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ASSIES, Willem; VAN DER HAAR, Gemma; HOEKEMA, André. **El reto de la diversidad: pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina**. Michoacam, México: Colegio de Michoacán, 1999.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BATJÍN, Mijaíl. **La cultura popular en la edad media y en el renacimiento: el contexto de François Rabelais**. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- BARBARA Rosamaria Susanna. **A dança das Aiabás: dança, corpo e cotidiano das mulheres do candomblé**. 2002. 216f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BARBOSA DE OLIVEIRA, Inês. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Ed Autentica, 2008.
- BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. **Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. **Esquecer Foucault**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENISTE, José. **Órun, Áiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-Yorubá entre o céu e a terra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BERNARD, Michel. **El cuerpo**. Barcelona: Paidós, 1985.

BERNARDO, Teresinha. O candomblé e o poder feminino. **Rever**, São Paulo, v. 5, n. 2, não paginado, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/t_bernardo.htm>. Acesso em: 29 abr. 2012.

BOËTSCHÉ, Gilles; SAVARESE, Eric. Le corps de l'Africaine: erotisation e invention. **Cahiers d'Études Africaines**, Paris, France, v. 39, n. 153, p. 123-144, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BUTTIEGIEG, Joseph. Educação e hegemonia. In: **Ler Gramsci, entender a realidade**. COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-50.

CARNEIRO, Rita. **Entrevista sobre danças de matriz afro**. Salvador: material coletado pela autora da pesquisa, 04 out. 2010. Relato oral.

CHARTIER, Roger. **Sociedad y escritura en la edad moderna**: la cultura como apropiación. México D. F.: Instituto Mora, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Conformismo e resistência**: aspectos na cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLIFFORD, James. **Dilemas de la cultura**: antropología, literatura y arte en la perspectiva post moderna. Barcelona: Gedisa, 1988.

COLOM, Antoni. **La (de)construcción del conocimiento pedagógico**: nuestras perspectivas en teorías de la educación. Barcelona: Paidós, 2002.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. **Capoeira de Angola e dança afro**: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. 2006. 350f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

_____; SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Dança étnica afro-baiana**: uma educação movimento. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1996.

COSTA, Cláudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, não paginado, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300014>>. Acesso em: 28/02/2013.

COTTRELL, Corey Ann. **Projeto pure mutt - puro vira lata**: estudo coreográfico nas danças urbanas: samba-reggae, capoeira e hip hop. 2007. 81f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ECHEVERRÍA, Bolívar. **La historia de la cultura y la pluralidad de lo moderno**: en la modernidad de lo barroco. México, DF: Ediciones Era, 1998.

ECHEVERRY ZAMBRANO, Pilar. Pesquisas representativas dos temas corpo, dança e educação de matriz afro em Salvador, Bahia. **Entrelaçando**, Cruz das Almas, Bahia, v. 4, n. 2, p. 127-137, 2011.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zajar, 2000.

FANON, Franz. **Piel negra, marcaras blancas**. Madrid: Editorial Akal, 2009.

FARIA GEHRES, Adriana de. Os corpos da dança no ensino em Salvador: múltiplos universais ou estruturas dissipativas? **Revista Repertório**, Salvador, ano 7, n. 7, 2004.

FAUR, Mirella. **Círculos sagrados para mulheres contemporâneas**. São Paulo: Pensamento, 2011.

FIGUEROA, José Antonio. Ironía o fundamentalismo: dilemas contemporâneos de la interculturalidad. In: RESTREPO, Eduardo; URIBE, María Victoria (Org.). **Antropologías transeúntes**. Bogotá: ICANH, 2000. p. 61-80.

FLORES PÁES, Ana Lucía. **Piedras vivas**: manifestaciones rupestres y memoria oral en el valle de Sibundoy, corredor milenario entre Andes y selva. [S. l.], 2009. Disponível em: <<http://www.rupestreweb.info/piedrasvivas.html>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

FOUCAULT, Michel. **El sujeto y el poder**. Barcelona: Carpediem, 1998.

_____. **Vigilar y castigar**: nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo Veintiuno, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1969.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

GERVILLA, Enrique. **Valores del cuerpo educando**: antropología del cuerpo y la educación. Barcelona: Editorial Herder, 2000.

GEURTS, Kathryn Linn. Kinesthesia and the development of moral sensibilities. In: _____. **Culture and the senses**: bodily ways of knowing in an African community. Berkeley: University of California Press, 2002. p. 363-395.

GIORGI, Amadeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 386-409.

GIROUX, Henry. **Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical**. Madrid: Editorial Popular, 2005.

_____. **Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica**. Madrid: Amorrortou, 2003.

GÓMEZ, Marta. Manos de mujeres. Intérprete: Marta Gómez. In: _____. **Musiquita**. [S. l.]: Aluna Records, 2009. 1 CD. Faixa 4.

GÓMEZ, Paco. **Depoimento sobre as aulas de dança de matriz africana**. Salvador, material coletado pela autora da pesquisa, 2011. Relato oral.

GRAMSCI, Antonio. **Antología**. México: Siglo XXI Editores, 2007.

GRAY, Miranda. **Luna roja: los dones del ciclo menstrual**. Madrid: Gaia, 2010.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUEDES, Gabi. **Depoimento sobre as aulas de dança de matriz africana**. Salvador, material coletado pela autora da pesquisa, 2011. Relato oral.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

HERMOSO SIERRA, José. **Almanaque Bristol: edición colombiana**. [S. l.], 22 nov. 2012. Disponível em: <http://antiguedadescoleccionviejito.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html>. Acesso em: 28 fev. 2013. Blog: Antiguedades, coleccionables del viejito.

HEROLD JÚNIOR, Carlos. Os estudos sobre o corpo para além da apologia e da negação: contraposição crítica ao pós-modernismo. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 221-234, 2009.

IANSÃ. In: **FASTASTIPEDIA**. San Francisco, USA, 2012. Disponível em: <<http://pt.fantasia.wikia.com/wiki/Ians%C3%A3>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

INGOLD, Tim. Culture on the ground: the world perceived through the feet. **Journal of Material Culture**, London, v. 9, n. 3, p. 315-340, 2004.

JACANAMIJOY TISOY, Benjamín. **Chumbe: arte inga**. Bogotá: Ministerio del Interior, 2000.

JACKSON, Michael. Knowledge of the body e thinking through the body. In: **Paths toward a cleaning: radical empiricism and anthropological enquiry**. Indiana University Press, 1989.

JOSÉ LUIS SAMAYOA STUDIO. **Aprendiz para ser una tejedora**. [S. l.], 2012.

Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/samayoaphoto/7476651446/>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista de Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez 2007.

KALIPEDIA. **Leyendas sobre el origen de los incas**. Madrid, 2013. Disponível em: <http://bo.kalipedia.com/historia-bolivia/tema/periodo-prehispanico/leyendas-origen-incas.html?x=20080731klphishbo_35.Kes&ap=0>. Acesso em: 28 fev. 2013.

KATS, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FTD, 2005.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional**. São Paulo: Summus, 1992.

KEVIR, Sabine. Revolução-restauração e revolução passiva: conceitos de historia universal. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 147-156.

KURIYAMA, Shigehisa. As origens históricas do Katakori. In: GREINER, Christine; AMORIM, Cláudia (Org.). **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. **The imagination of the body and the history of the bodily experience**. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, 2001.

LAROTONDA, Julia. **Mulheres da terra**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://palomailustrada.blogspot.com.br/p/cuadros.html>>. Acesso em: 28 fev. 2013. Blog: Paloma Ilustrada.

LARROSA, Jorge. Ensayos eróticos: experiencia y pasión; el cuerpo del lenguaje; erótica y hermenéutica. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Entre las lenguas, lenguajes y educación después de Babel**. Barcelona: Editorial Laertes, 2003.

_____. **Pedagogía profana**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LAUNAY, Isabelle. O dom do gesto. In: GREINER, Christine; AMORIM, Cláudia (Org.). **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.

LÁZARO, Pakito. **Entrevista sobre danças de matriz afro**. Salvador: material coletado pela autora da pesquisa, 03 jun. 2012. Relato oral.

LILLY LIBRARY (Indiana University). **The Bernardo Mendel collection**: an exhibit. Bloomington, USA: Indiana University, 1964. Disponível em: <<http://www.indiana.edu/~liblilly/etexts/mendel/>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

LINO GOMES, Nilma. **Corpo e cabelo como signos da identidade negra**. [S. l.], 2011. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos, ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: _____ (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: GEPEL/UFBA, 2000, p. 21.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório, algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Revista Etnográfica**, Lisboa, Portugal, v. X, n. 1, p. 121-158 2006.

MARIA MANUELA. **Salubá Nanã Buruku**. [S. l.], 26 jul. 2008. Disponível em: <<http://ocandomble.wordpress.com/2008/07/26/saluba-nana-buruku/>>. Acesso em: 28 fev. 2013. Blog: Candomblé, o mundo dos Orixás.

MARTINS, Cleo. **Nanã: a senhora dos primórdios**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MARTINS, Suzana. **A dança de Yemanká Ogunté: sob a perspectiva estética do corpo**. Salvador: EGBA, 2008.

MASQUELIER, Adeline. **Prayer has spoiled everything possession, power and identity islamic town of Niger**. Durham and London: Duke University Press, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península, 1945.

MEYER NUNES, Sandra. O corpo do ator em ação. In: GREINER, Christine; AMORIM, Cláudia (Org.). **Leituras do corpo**. São Paulo: Anablume, 2003. p. 119-129.

MICHELLE CORNEJO PHOTOGRAPHY. **Huarimi maqui**. [S. l.], 2012. Disponível em: <<http://michellecornejo.com/artwork/2068228.html>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

MIRANDA FILHO, Vamberto. **Produção do conhecimento sobre capoeira: uma análise a partir das teses do departamento de Educação III FAGED UBFA (1996-2003)**. 2008. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2008.

MITCHELL, Clyde. A dança Kalela: aspectos das relações sociais entre africanos urbanizados na Rodésia do Norte. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: UNESP, 2010. p. 365-436.

MONTEIRO, Bira. **Depoimento sobre as aulas de dança de matriz africana**. Salvador, material coletado pela autora da pesquisa, 2011. Relato oral.

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. **Espetáculo e devoção: burlesco e teologia política nas danças populares brasileiras**. 2002. 303f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MOREIRA, Anália de Jesus. Processo civilizatório da cultura africana e afrobrasileira e as concepções de corpo, cultura e educação no bloco Ilê Aiyê. **Entrelaçando**, Cruz das Almas, Bahia, Ano 2, n. 2, p. 1-16, set. 2011.

_____.; SILVA, Maria Cecília de Paula. **A cultura corporal e a lei nº 10639/03**: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NÓBREGA OLIVEIRA, Nadir. **Agô Alafiju, Odara!** A presença de Clyde Wesley Morgan na escola de dança da UFBA, 1971-1978. 2006. 317 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2006.

_____. **Dança afro**: sincretismo de movimentos. Salvador: UFBA, 1991.

_____. O corpo e a dança negra no cenário artístico soteropolitano. **Revista Palmares**, Salvador, Ano 1, n. 1, ago./set. 2005, p. 61-63.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Por uma história do possível**: o feminino e o sagrado nos discursos dos cronistas e na historiografia do império Inca. 2006. 230 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Vânia. **Entrevista sobre danças de matriz afro**. Salvador: material coletado pela autora da pesquisa, 05 out. 2010. Relato oral.

PAI JORGE. **Oxum**. [S. l.], 2012. Disponível em: <<http://www.vetorial.net/~rakaama/0-oxum.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2013. Blog: Orixá.

PEDRAZA GÓMEZ, Zandra. **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes, 2007.

_____. En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 45, n. I, p. 147-168, enero/jun. 2009.

PENNA, Lucy. **Dance e recrie o mundo**: a força criativa do ventre. São Paulo: Summus, 1993.

PINZÓN CASTAÑO, Carlos Ernesto. El cuerpo como espacio de confrontación corporal. **Revista Maguaré**, Bogotá, n. 14, p. 191-238, 1999.

PITTA, Eliseo. **Entrevista concedida durante uma coletiva sobre a gravação do documentário Dança Negra, da diretora Carmem Luz.** Salvador, material coletado pela autora, maio 2012. Relato oral.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago *et al.* **Pensar en los intersticios: teoría y práctica de la crítica post colonial.** Bogotá: CEJA/Pensar, 1999. p. 99-109.

RABELO, Miriam; ALVES, Paulo César. Corpo, experiência e cultura. In: A. Leibing. **Tecnologias do corpo: uma antropologia das medicinas no Brasil.** Rio de Janeiro: NAU, 2004. p. 304.

RABELO, Miriam; MOTA, Sueli. “O Senhor me usa tanto”: experiência religiosa e a construção do corpo feminino no pentecostalismo. In: GROSSI, Miriam; SCHWADE, Elisete (Org.). **Política e cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade.** Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 217-242.

_____; _____. NUNES, Juliana. Comparando experiências de aflição e tratamento no candomblé, pentecostalismo e espiritismo. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 93-122, 2002.

RADIO CUALQUIERA. **Evo Morales: manifiesto de la Isla del Sol.** Paraná, Argentina, 25 enero 2013. Disponível em: <<http://www.radiocualquiera.org.ar/blog/2013/01/evo-morales-manifiesto-de-la-isla-del-sol/>>. Acesso em: 28 fev. 2013. Blog: Radio Cualquiera.

RANGEL, Betti. Projeto educativo Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia. In: SEMINÁRIO DANÇA E CIDADANIA, MEMÓRIA E TRADIÇÃO NO CARIBE COLOMBIANO, 1., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2010.

REIS, Daniela. Ballet Stagium e o debate sobre a dança moderna no contexto sócio-político da década de 1970. **Fênix, Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1-14, jan./maio 2005.

RHYTHMIC uprising [Insurreição rítmica]. Direção de Benjamin Watkins. Salvador: Big Wonderful Inc./ Candace, Cine e Vídeo/ Instituto de Mídia Étnica, 2010. 1 DVD (65 min.).

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento.** Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade.** Salvador: EDUFBA/Pallas, 2007.

SANTANA, Shirley. **Entrevista sobre cultura de matriz africana.** Salvador: material coletado pela autora da pesquisa, ago. 2012. Relato oral.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Edileuza. **Depoimento sobre as aulas de dança de matriz africana**. Salvador: material coletado pela autora da pesquisa, 2011. Relato oral.

_____. **Entrevista sobre danças de matriz afro**. Salvador: material coletado pela autora da pesquisa, 04 jun. 2012. Relato oral.

SANTOS, Inaycira Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.

SANTOS, Irinéia Franco dos. **Iá Mi Oxorongá: as Mães Ancestrais e o poder feminino na religião africana**. **Revista Sankofa**, São Paulo, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/revistasankofa/sankofa2/ia-mi-oxoronga>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **A cultura no poder e o poder da cultura: a construção da disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil**. 2000. 215 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a.

_____. **O negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos**. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 49-65, 2000b.

SENNET, Richard. **Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVESTRE, Rosângela. **Publicação on-line [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por <pilarez@gmail.com> em 19 maio 2012.

SOARES, Ana Lorym. **Folclore e políticas culturais no Brasil nas décadas de 1960/1970**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Rui Barbosa, 2011. Disponível em: <<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2011/11/Ana-Lorym-Soares.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2012.

SODRÉ, Jaime. **Depoimento sobre as musicas para dança de matriz africana**. Salvador, material coletado pela autora da pesquisa, 2011. Relato oral.

SOUSA, Andréia Lisboa de. **Valores afro-brasileiros na educação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Valores afro-brasileiros na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 3-14. (Boletim 22, nov. 2005). Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151432Valoresafrobrasileiros.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

SPACEMAN SPIFF. **Orishas: Yemanjá**. Seattle, USA, 24 Oct. 2012. Disponível em: <<http://nhuntwalker.blogspot.com.br/2012/10/orishas-yemanja.html>>. Acesso em: 28 fev. 2013. Blog: The Roda, the stars, the lessons, the life.

STOLLER, Paul. Body and memory: embodying colonial memories. In: _____. **Sensuous Scholarship**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1987.

TELLEZ IREGUI, Gustavo. **Pierre Bourdieu**: conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura. Bogotá: Universidad Nacional, 2002.

VALENTIN-HUMBERT, Milka. Corps et souffrance dans les sociétés post-esclavagistes aux Amériques. In: **Imaginário Racial e projeções identitárias**. Paris: Université de Perpignan, 2008. p. 187-200.

VASALLO, Simone Pondé. **Ethnicité, tradition et pouvoir**: le jeu da capoeira à Rio de Janeiro et à Paris. 2001. 204 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social e Etnologia). École de Hautes Études em Sciences Sociales, Paris, France, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. Cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago *et al.* **Pensar en los intersticios**: teoría y práctica de la crítica post colonial. Bogotá: CEJA/Pensar, 1999. p. 163-187.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSFOGEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2005. p. 5-29.

YUASA, Yasuo. **The body, toward an eastern mind-body theory**. Translation of Nagamoto Shigeroni and Thomas Kasulis. New York: State University Press, 1987.