



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

KATARINA DE MATOS ASSEF

VIVA A DIVERSIDADE!
DANÇAS DA CULTURA POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

KATARINA DE MATOS ASSEF

RIO DE JANEIRO
2021

Katarina de Matos Assef

VIVA A DIVERSIDADE!
DANÇAS DA CULTURA POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Música sob orientação da Professora Léa Tiriba

Rio de Janeiro
2021

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

A844 Assef, Katarina
Viva a Diversidade! Danças da Cultura Popular na
Formação de Professores / Katarina Assef. -- Rio de
Janeiro, 2021.
74 f.

Orientador: Léa Tiriba.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
Graduação em Música - Licenciatura, 2021.

1. Cultura Popular na Educação. 2. Danças
Tradicionais. 3. Coco e Ciranda. 4. Metodologia-
decolonial-teórico-brincante. 5.
Interdisciplinaridade. I. Tiriba, Léa , orient. II.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

VIVA A DIVERSIDADE! DANÇAS DA CULTURA POPULAR NA FORMAÇÃO DE
KATARINA DE MATOS ASSEF

BANCA EXAMINADORA

Lea Tiriba
Professor (orientador)

Líliã do Amaral Manfrinato Justi

Professora Líliã do Amaral Manfrinato Justi

Professora Juliana Bittencourt Manhães

Nota : 10 (dez)

FEVEREIRO DE 2021

AGRADECIMENTOS

Como sou grata a todas as circunstâncias que hoje me trazem até aqui... os erros que se tornaram acertos. Os caminhos que às vezes parecem tortos, mas nos guiam até onde temos que chegar. As luzes divinas que iluminam toda possível escuridão. Viva a vida! Aos meus pais, agradeço por todo o apoio e abraço que recebo, pelo cuidado com a minha formação, pelas veias musicais que correm em meu sangue. *Se filho de peixe, peixinho é*, cá estou eu orgulhosa de ser uma peixinha que nem vocês, cheia de identidade. À minha mãe, agradeço todo o suporte emocional, sua escuta e carinho, o exemplo que é como pessoa e musicista. Ao meu pai, sua graça afetuosa, sua paixão pelo coletivo e pela cultura popular brasileira, que me abriu tantos caminhos. Não posso deixar de agradecer a minha irmã, a maior e primeira amiga, assim como parceira artística. Ao meu denço, agradeço por todas as vezes que me disse, sem precisar de palavras, “sou todo ouvidos” e me deu todo o carinho e apoio para acreditar em mim. Também, claro, as lindas amigas onipresentes que, mesmo nesse momento de distanciamento social, sei que estão sempre caminhando comigo. Viva as parcerias! Por fim, agradeço a todo o caminho de formação que pude seguir e as pessoas essenciais nesse percurso. A escola CEAT, por ter sido minha casa-escola, e toda a sua equipe (professores, direção, pedagogos, funcionários), por mostrar que educação é sinônimo de formar pessoas conscientes e questionadoras, com cidadania, apreço pela diversidade e olhar atento para as desigualdades. Por me proporcionar uma formação onde a arte é sim uma forma de existir e a cultura popular um saber ancestral. Viva a diversidade! Viva o Boi Muleque Garboso e a família gigante que somos! Viva os mestres da cultura popular! À universidade, agradeço por poder estar aqui e por me abrir as portas que virão, fora as muitas amigas e parcerias que encontrei por este espaço. A oportunidade de ter chamado meu padrinho Carlos Alberto de professor, e que professor! À professora Silvia Sobreira, não tenho palavras para agradecer sua empatia, o seu coração gigante e o seu dom de transformar os desafios em simplicidade. Ainda foi quem me apresentou à professora Léa Tiriba, a quem agradeço a orientação e a vivência que posso agora compartilhar, mas, principalmente, por confiar no meu potencial, me permitir agregar em seu trabalho brilhante e me ajudar a compreender que a cultura popular na educação não se trata apenas de uma paixão, mas de uma peça fundamental para os caminhos do conhecimento. Viva os mestres! Não posso encerrar sem antes dizer que sou grata a todos os coletivos artísticos de que participo, onde sempre pude ser quem sou, acolher e ser acolhida, assim como sempre levar para o palco os mais diversos ritmos da nossa cultura brasileira brilhante! Viva a música! Viva a arte! Vamos juntos!

RESUMO

ASSEF, Katarina de Matos. *Viva a Diversidade! Danças da Cultura Popular na Formação de Professores*. 2021. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho relata a pesquisa com danças e ritmos da cultura popular brasileira em alinhamento à metodologia decolonial-teórico-brincante, realizada na monitoria de Corpo e Movimento, disciplina da graduação em pedagogia na UNIRIO, juntamente às investigações do grupo GITAKA (Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental). O objetivo geral é descortinar a demanda da valorização de saberes e manifestações da cultura popular e de atividades corporais em espaços de formação. Para isso, foram analisados relatos de alunos da turma do 1º semestre de 2017, obtidos através de questionários de avaliação da disciplina e registros em seus diários de bordo. Primeiramente, serão apresentados os diversos conceitos pelos quais se entende *cultura popular*, para então definir a perspectiva aqui compreendida, de um lugar de resistência, a partir de referenciais teóricos como Chauí (1986; 2012), Abreu (2003), Arantes (1987), Tinhorão (2017) e Veloso (2000) que, unidos, teceram a história e as diferentes percepções e contextualizações do termo. Ainda no primeiro capítulo, fundamenta-se a urgência da construção do desencouraçamento do corpo e do cuidado das relações ecológicas (cuidar de mim, do social e da natureza) nos espaços de formação, para isso, utilizando Guattari (1990), Fux (1983), Schaefer, Guedes e Tiriba (2018), Tiriba (2018a; 2018b); defende-se também a presença de um ensino democrático e horizontal, através dos conceitos de *pluriversalidade* e *decolonialidade*, referenciando Andrade e Reis (2018), assim como Alencar (2018) e Santos (2014), sendo as últimas para alegar as leis brasileiras de obrigatoriedade, no currículo escolar, de saberes afrobrasileiros e história da cultura negra e indígena, reforçando o olhar de Grabois, Tiriba, Siqueira (2018) e Flores, Tiriba (2016) em defesa de um novo caminho para a educação. No segundo capítulo, por fim, será discutida a realidade dos alunos que frequentam a disciplina e as atividades e brincadeiras realizadas na monitoria, com alinhamento e colaboração de autores como Boal (1982) e Japiassu (2008), em paralelo à vivência com as danças tradicionais do coco e da ciranda. Os resultados da pesquisa foram obtidos através de relatos dos alunos em consonância com a perspectiva de autores já citados, além de Lowen (1988), Campos e Mota (2010) e Lima e Loureiro (2018). Conclui-se o quão urgente é a demanda de processos de ensino e formação de professores que abarquem o corpo e sua livre expressão, assim como os saberes das culturas populares na educação.

Palavras-chave: Cultura Popular na Educação. Danças Tradicionais. Coco e Ciranda. Interdisciplinaridade. Decolonialidade do ensino. Metodologia decolonial-teórico-brincante.

ASSEF, Katarina de Matos. *Hooray for Diversity! Popular Culture Dances in Teacher Education*. 2021. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ABSTRACT

This study reports results stemming from research on dances and rhythms from Brazilian popular culture aligned with the decolonial-theoretical-playful methodology. Said research was conducted in the position of teaching assistant in the Body and Movement course, which is a part of the Pedagogy degree at UNIRIO, along with the investigations conducted by the GITAKA (Group of Childhood, Ancestral Traditions and Environmental Culture) group. The general objective of this study is to unveil the demand for the valuation of popular culture knowledge and manifestations and of physical activities in educational spaces. To achieve this goal, student reports from the first semester of 2017 were analyzed, extracted from course evaluation questionnaires and logbook entries. First, the study presents the various concepts through which *popular culture* is understood so as to then define the perspective used herein, stemming from a place of resistance based on theoretical references such as Chauí (1986; 2012), Abreu (2003), Arantes (1987), Tinhorão (2017) and Veloso (2000) who, together, wove the term's history and its different perceptions and contextualizations. Still in the first chapter, the urgency of constructing the care for ecological relationships (to take care of myself, of society, of nature) and the deconstruction of the body's armor in educational spaces is based on the works of Guattari (1990), Fux (1983), Schaefer, Guedes and Tiriba (2018) and Tiriba (2018a; 2018b). This chapter also defends the presence of democratic and horizontal teaching, using the concepts of pluriversality and decoloniality, referring to Andrade and Reis (2018), as well as Alencar (2018) and Santos (2014), with the last sources touching upon Brazil's laws that make the inclusion of Afro-Brazilian knowledge and the history of black and indigenous culture mandatory in the school curriculum, reinforcing the viewpoint of Grabois, Tiriba, Siqueira (2018) and Flores and Tiriba (2016) in the defense of a new pathway for education. Finally, the second chapter contains a discussion of the reality of the students who take the course and the activities and games carried out during the assistant teaching process, aligned and with contributions from authors such as Boal (1982) and Japiassu (2008). This process occurred in parallel to the experience of the coco and ciranda traditional dances. The study's results were obtained by analyzing the students' reports in line with the perspective of the aforementioned authors in addition to Lowen (1988), Campos and Mota (2010) and Lima and Loureiro (2018). It is possible to conclude that there is a strong demand for teacher education and training processes for teachers that encompass the body and its free expression, as well as the knowledge of popular cultures in education.

Keywords: Brazilian Popular Culture in Education. Brazilian Traditional Dances. Coco and Ciranda. Interdisciplinarity. Decoloniality of education. Decolonial-theoretical-playful methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ACORDANDO PARA NOVOS CAMINHOS DO CONHECIMENTO: OS CONTEXTOS DO TERMO CULTURA POPULAR, DO COCO, DA CIRANDA E DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO	15
1.1 CULTURA POPULAR: PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO	16
1.2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO COCO E DA CIRANDA	25
1.3 A EMENTA E A ABORDAGEM DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO	28
CAPÍTULO II - CORPO E MOVIMENTO: A MONITORIA E SEUS DESDOBRAMENTOS	34
2.1 OS ALUNOS DE CORPO E MOVIMENTO: UM ENCONTRO DE REALIDADES	36
2.2 O BRINCAR: ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A DESCONSTRUÇÃO DO CORPO ENRUSTIDO	38
2.3 PROVOCAÇÕES E RESULTADOS	56
CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	67
ANEXO A	68
ANEXO B	70
ANEXO C	71
ANEXO D	72
ANEXO E	73
ANEXO F	74

INTRODUÇÃO

Fiquei por muito tempo me perguntando de onde vinha a paixão pelos pés descalços, pelas vozes roucas, pelos tambores, pelas saias rodadas, rodas e palmas. O arrepio estava na potência de um coletivo reunido para construir um grande brincar, repleto de fé, de troca, ancestralidade e arte. Ao vivenciar danças tradicionais da cultura popular brasileira, percebi que nada ali se faz sozinho ou isolado, o evento está no encontro do canto com os toques, as danças, as artes integradas e todos os possíveis elementos que formam as rodas e festejos da cultura popular brasileira.

O objetivo geral deste trabalho está em incentivar a pesquisa e a prática com manifestações da cultura popular em espaços de formação, como um convite à percepção e valorização da pluralidade cultural brasileira e à melhor compreensão histórico-social dos povos tradicionais que praticam as manifestações.

A discussão será construída em torno da oportunidade que tive, na universidade, de integrar, entre 2017 e 2018, a monitoria da disciplina “Corpo e Movimento”, situada no curso de pedagogia, na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, orientada pela professora Léa Tiriba, além da participação em seu grupo de pesquisa Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental - GiTaKa.

O GiTaKa é um grupo de pesquisa que compõe o Núcleo Infância, Natureza e Arte - NINA. Sua investigação se dá em torno das práticas educacionais ecológicas, diante do desequilíbrio em que se encontram os sistemas culturais e naturais em nossa sociedade. Guiado pela valorização das 3 ecologias, pessoal, social e ambiental (Guattari, 1990), sua frente de atuação está no desenvolvimento de práticas pedagógicas que estabeleçam o cultivo destas relações: o cuidado próprio, com o coletivo e com a natureza, na contramão de um modelo de vida capitalista-urbano-industrial. Dessa forma, a busca do grupo está nas práticas educativas que conectem as existências dicotômicas vigentes, como a razão e emoção, humano e natureza, corpo e mente. A pesquisa está essencialmente em torno do reinventar dos caminhos do conhecimento (Schafer; Guedes; Tiriba, 2017).

A disciplina Corpo e Movimento visa estimular a auto percepção, assim como a escuta das próprias necessidades e desejos do corpo, propondo e incentivando atividades pedagógicas que sensibilizem os alunos para a construção de uma prática de ensino que não dicotomize o corpo e a mente. Deste modo, contribui-se para novas formas de se pensar o corpo no cotidiano, nas 3 relações e cuidados ecológicos, assim como nas práticas educacionais.

Como frente metodológica está a experimentação, criação e sistematização em torno da *metodologia decolonial-teórico-brincante* (Tiriba, 2018 b). Esta, tem como fim a articulação do que fica de fora do paradigma da modernidade: a apropriação de conhecimento teórico com proximidade da natureza, vivências corporais e estéticas e empoderamento grupal e político. (Schafer; Guedes; Tiriba, 2017; Grabois; Tiriba; Siqueira, 2018). Foi com esta perspectiva que a aproximação com danças e saberes da cultura popular foram se tornando uma busca da disciplina e do grupo.

Pensar em cursos com o foco na natureza, na política e no corpo, permeados pela experiência estética, através de diferentes danças, produções plásticas, expressões corporais e vivência da democracia, tem o sentido de promover o empoderamento das alunas, instrumentalizando-as com ferramentas teóricas e legais, mas também na percepção e afetação de seus corpos a partir de experiências de sensibilização no contato com seu próprio corpo, com o corpo do outro e com a natureza a qual pertencem, assim como na aprendizagem do ser coletivo. O contato com a própria capacidade criativa e expressiva aproxima a professora da sua potência criadora, que também é semelhante à da criança. (SCHAFFER; GUEDES; TIRIBA, 2017, p. 136)

Uma das maiores experiências que pude ter com o encontro das danças e ritmos tradicionais foi ainda na escola, com a montagem do Auto do Boi Garboso, que acontece desde 2001 no CEAT, Centro Educacional Anísio Teixeira. A manifestação popular maranhense do Boi une a música, a dança e as confecções de vestimentas e bonecos à dramatização de um auto, formado por personagens e figuras simbólicas diversas. Nos processos de preparação dessa vivência escolar, os mestres de boi e de outros ritmos tradicionais eram frequentemente convidados a participar e conduzir oficinas, colaborando nas montagens, ensinando passos, canções e compartilhando seus saberes sobre as danças e suas práticas.

Nesse potente encontro, uniam-se múltiplos segmentos da comunidade escolar, desde alunos, ex-alunos, funcionários, professores, até os pais. Juntavam-se pessoas de todas as idades para um único evento, com característica fundamental de integração das diferentes artes. Todos participavam das criações: feitura dos bonecos; bordados nos peitorais e chapéus e o que mais agregasse ao cenário e às vestimentas; o roteiro e a dramatização do auto; as composições e arranjos musicais; as coreografias. Todo esse processo culminava na festa junina, próximo ao dia de São João, com o sagrado encontro anual para o batizado do boi e a

apresentação final do auto. Ao fim, plateia e brincantes reuniam-se em grandes rodas para abarcar aquela enorme quantidade de pessoas a dançar cirandas, cocos e cacuriás.

Além de proporcionar um grande espaço de convivência e troca, a vivência com expressões da cultura popular possibilitou a naturalização de um olhar de valorização para uma prática historicamente subjugada. A participação coletiva no processo de montagem e produção estimulou a autonomia e o sentimento de ser necessário. Já a integração das artes abraçou o que cada um tem de melhor para oferecer, desenvolvendo diferentes áreas de atuação através da prática, ao passo que vai na contramão do ensino fragmentado e teórico geralmente aplicado na educação escolar.

Foi a partir dessa experiência que entendi o quão importante é a vivência da cultura popular na educação. Sendo, as manifestações populares, culturas que vem atravessando séculos em nossa história, especialmente através da oralidade, devem ser devidamente reconhecidas como saberes e tratadas horizontalmente diante de outros conhecimentos. No entanto, raramente se encontram nos currículos, sejam eles escolares ou nos mais diversos cursos universitários e de formação (Flores; Tiriba, 2016), ainda predominadas majoritariamente por sistemas de conhecimento pertencentes a culturas hegemônicas, em uma contínua manutenção de um sistema marcado, por séculos, pela violenta desigualdade social e econômica.

Para além do âmbito educacional, ainda na contemporaneidade, o preconceito em torno de muitas das manifestações populares ainda se faz presente, sendo as músicas, danças e tradições de origem negra ou indígena comumente generalizadas e discriminadas. Isso não é de hoje e tais modos de se pensar e julgar a diversidade do povo brasileiro e suas culturas ainda se encontram arraigados na sociedade.

As disputas pelas memórias dos acontecimentos vividos ou negados não é um problema novo na história. Num certo sentido, desde os primórdios da humanidade esse problema está presente. Somente algumas memórias continuaram vivas no tempo, conquistando posições hegemônicas e tornando-se referência para pensar o próprio passado. Comunidades, grupos e classes sociais produziram determinadas versões dos fatos, algumas das quais foram registrados em pinturas, esculturas, monumentos, genealogias, através da escrita, conservadas nas tradições orais, etc. Para que determinadas experiências conquistassem uma posição hegemônica foi necessário silenciar outras que fossem relegadas ao esquecimento e, por conseguinte, excluídas das memórias. (MARCON, 2005, p. 2)

As danças da cultura popular são resultado de anos de resistência, vencendo violentas tentativas de silenciamento ao longo da história, até os dias de hoje. No entanto, são inúmeras as práticas vivas, em constante processo de manutenção e transformação, atravessando o país

na contramão do modelo de domínio em que se situa, incentivando a criação, o fazer coletivo, o espaço para o brincar, para existir, a ocupação das ruas, a integração das artes, a multidisciplinaridade, o encontro de fés, o encontro de gerações.

Se o objetivo geral deste trabalho se encontra no estímulo de práticas e pesquisas em torno das manifestações populares em espaços de formação, a noção de *pluriversidade*, a partir de uma perspectiva *decolonial* do ensino (Andrade; Reis, 2018), como ainda será desenvolvido nos capítulos seguintes, vem afirmar essa necessidade.

Adentrando nos objetivos específicos, as danças e as atividades desenvolvidas nos anos de monitoria serão aqui descritas, a fim de promover um espaço para a reflexão de um corpo que se expressa criativamente, que desenvolve uma escuta para suas necessidades e desejos, que busca a própria identidade e se disponibiliza para relações de troca, em oposição a um sistema de ensino que adentra e homogeneiza as individualidades. Como peça fundamental para a engrenagem dessa reflexão, estarão as práticas das danças da cultura popular.

Dentro de um modelo de sociedade onde predomina o individualismo, o cartesianismo, a produção em massa, a desigualdade social, a relação contínua de consumo e descarte, entre os diversos outros desequilíbrios impostos pelo modelo mercadológico, aos quais somos submetidos, torna-se mais do que necessário compreender o ambiente educacional como um espaço de transformação e questionamento.

Destarte, o capitalismo opera mediante uma lógica étnico-racial, subsidiando um paradigma completamente novo de império, a saber, a ‘colonialidade do poder’, que promove uma classificação social mediante os aspectos culturais de controle e domínio dos povos outrora subalternizados pelo colonialismo. (ANDRADE; REIS, 2018, p. 5)

Frente a esse retrato de sociedade, faz-se essencial o estímulo às práticas de ensino que contribuam para a cooperação, a descontração, que despertem o sorriso e o afeto, a sensação de pertencimento e valorização da coletividade, e por isso, entendo o aprendizado não como um processo apenas mental, e sim de um corpo íntegro, que se perceba conectado a si mesmo, às próprias emoções e percepções.

Indo além na justificativa destas demandas, “nossa sociedade alienante e o acúmulo de tensões e de repressões e de defesas, que experimentamos na vida cotidiana nos fazem reduzir e contrair nosso corpo para enfrentarmos aquela.” (FUX, 1983, p. 115). Como falar então de aprendizagem, se não estão presentes corpos disponíveis e dispostos para tal? O estímulo a um corpo presente, que se perceba, comunique e se disponha para o aprendizado de forma

íntegra, torna-se uma questão de urgência diante do modelo alienante de vida ao qual nos encontramos.

A união e a troca estão na essência de danças tradicionais como a ciranda e o coco. Sua presença nos espaços de formação não apenas implica na prazerosa instalação de uma atmosfera brincante, mas vivenciá-las e botá-las em debate e evidência são formas essenciais de se aproximar e abrir espaço na educação para práticas subjugadas pela cultura hegemônica, de forma a promover a compreensão de seus contextos histórico-sociais, desmistificando visões estagnadas, deturpadas ou preconceituosas sobre as mesmas.

Para além desse aspecto, desenvolver um trabalho a partir da experiência com manifestações culturais dentro do espaço acadêmico, significa estimular a abordagem de uma perspectiva ainda pouco presente nesse ambiente: os saberes da cultura oral e de povos tradicionais, ainda tão ausente nos currículos de espaços formais de educação (Tiriba, 2018a). Tal experiência faz-se ainda mais necessária em cursos de formação de professores, uma vez que serão estes os responsáveis pela manutenção da continuidade do ensino para as mais diversas gerações.

Estas são as suposições para as questões que motivaram essa pesquisa: qual é a importância da presença da cultura popular brasileira na educação? Quais são os efeitos de um processo de aprendizagem que englobe a consciência e o movimento corporal, em um atravessamento com as danças da cultura popular?

A pesquisa aqui descrita teve cunho qualitativo, a partir da experiência de monitoria em Corpo e Movimento. É importante sinalizar que todas as atividades e estudos desenvolvidos na disciplina são alinhados com a pesquisa realizada no projeto GiTaKa, o qual tem, entre suas buscas, a fundamentação, investigação e aplicação da *metodologia decolonial-teórico-brincante*, que consiste na articulação de discussões e leituras com práticas corporais e lúdicas, dentro da perspectiva de *decolonialidade* do ensino (Schafer; Guedes; Tiriba, 2017).

Durante esse período, uma pesquisa-ação foi desenvolvida, na qual foram aplicadas atividades com o intuito de desenvolver a consciência corporal, a disponibilidade, interação e a criatividade dos corpos, através de exercícios teatrais e atividades diversas, de modo paralelo à vivência das danças populares.

A pesquisa realizada neste projeto foi descritiva, de caráter *ex-post facto*, apresentando as diversas atividades praticadas e os seus efeitos, evidenciando os desdobramentos e resultados das práticas realizadas. Além de propor um relato de autorreflexividade, a partir das experiências e as conquistas alcançadas, também desenvolveu

uma análise da documentação pedagógica, realizada pelos alunos no contexto da disciplina, tais como questionários de avaliação da matéria Corpo e Movimento e fragmentos dos diários de bordo dos estudantes, todos pertencentes à turma do primeiro período de 2017.

Dessa forma, somado à minha perspectiva da descrição das ações propostas, foi estabelecido um diálogo entre autores e participantes da pesquisa, buscando assim trazer o resultado a partir da narrativa dos próprios alunos.

Mesmo reconhecendo que são diversos os métodos de musicalização ocidentais já difundidos, os quais são possíveis de ter contato no curso de licenciatura em música da UNIRIO, como por exemplo o método Orff ou Dalcroze, a busca neste trabalho foi a de não abordá-los, por não sentir a necessidade de reafirmar uma ótica de ensino que já se encontra estabelecida no ensino de música acadêmico. Aqui, a proposta é a de estimular práticas e pontos de vistas atrelados aos saberes populares, ainda pouco presentes no currículo da universidade.

Neste trabalho, o ensino da música não é refletido como fim, mas como meio, cumprindo um papel de importância inteiramente integrado a outras formas de arte, em um processo multidisciplinar que pode ser aplicado nas mais diversas áreas de formação e podendo ser vivido em paralelo a qualquer temática de aprendizagem. Música e movimento é aqui compreendido como um único atravessamento, de forma a trazer, para os participantes do processo, uma vivência que resulte em um maior domínio e liberdade do próprio corpo, em contato com atividades teatrais diversas e culturas e ritmos tradicionais brasileiros.

Espero, como hipótese às questões levantadas, demonstrar com esta pesquisa que a presença de saberes de povos tradicionais, integrada ao processo de conscientização corporal no ensino, podem ser uma ferramenta fundamental para a construção da equidade cultural, assim como a emancipação e valorização, tanto da subalternidade quanto de uma relação saudável com o corpo, o compreendendo como morada da existência.

A experiência com as danças e ritmos da cultura popular brasileira se dão, portanto, de modo interdisciplinar, onde a música, a dança, a história, a literatura, a antropologia, dentre outras áreas de estudo, se esbarram dentro de uma vivência que incita novas descobertas, experiências, reformulações de conceitos e preconceitos, em prol de um aprendizado coletivo e provocador de afeto, integração e do reconhecimento das diferenças.

CAPÍTULO I

ACORDANDO PARA NOVOS CAMINHOS DO CONHECIMENTO: OS CONTEXTOS DO CONCEITO CULTURA POPULAR, DO COCO, DA CIRANDA E DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO

O trabalho em questão busca apontar a importância de se incluir saberes e manifestações da cultura popular em currículos e práticas pedagógicas, usando, como parâmetro de experiência, a monitoria realizada na disciplina Corpo e Movimento.

No entanto, antes de relatar ou defender tal inclusão, é essencial que se compreenda as diferentes visões que implicam o termo *cultura popular*. Para isso, desenvolvo, no tópico a seguir, um diálogo entre a perspectiva de diferentes autores em torno da história e da utilização do conceito, apresentando as suas múltiplas compreensões.

A intenção ao me aprofundar nesta definição é a de evidenciar a relevância de se determinar o ângulo trabalhado na utilização deste conceito tão plural. Assim, além de evitar os possíveis equívocos de interpretação, quanto à intenção de abordagem dos termos *cultura popular* e *tradicional*, pode-se melhor ampliar a noção das perspectivas existentes e da relação entre elas, que tanto podem ser complementares quanto contraditórias; inclusivas ou excludentes; ilusórias ou realistas; unilaterais e homogeneizadora ou baseadas no princípio da diversidade.

Uma vez apresentado este conceito multideterminado e estruturada a perspectiva com a qual pretendo desenvolver a temática da *cultura popular*, o próximo passo é apontar o exato recorte a ser abordado nesta pesquisa. Ou seja, uma vez aplicadas em atividades de monitoria danças de manifestações populares, que terão seu processo descrito ao longo dos próximos capítulos, torna-se essencial contextualizar os contextos histórico-sociais das mesmas.

Assim sendo, teremos como exemplos primários duas danças aplicadas na vivência de monitoria da disciplina Corpo e Movimento, realizada em 2017: o coco e a ciranda. Para este momento, serão brevemente apresentadas essas danças, seus conceitos e contextos sociais de surgimento e desenvolvimento, bem como as particularidades existentes de cada uma.

Por fim, o cenário da disciplina será descrito, situando a matéria em sua localização no curso de pedagogia, bem como evidenciando a ementa e as abordagens utilizadas. Dessa forma, aponta-se os múltiplos debates em torno da compreensão do corpo e o seu lugar na sociedade, eixo teórico que vem a orientar os objetivos, os referenciais e as práticas desenvolvidas em aula.

1.1 Cultura popular: perspectivas em movimento

Assim como a humanidade está sempre passando por transformações, determinados conceitos, para seguirem vivos, em uso e com devida representatividade, mantêm-se em movimento, ganhando constantemente novos olhares e passando por ressignificações. Para além de sua mutabilidade, um conceito pode abranger simultaneamente mais de um significado e ser associado a diferentes utilizações, abarcando constantemente múltiplos valores. O termo *cultura popular* se enquadra neste exato contexto. Ao longo do tempo de sua utilização, foram algumas as transformações que perpassaram o seu significado, tendo sido empregado por diferentes grupos e ideais. “Talvez possa ser visto como uma perspectiva, no sentido de ser mais um ponto (de vista) para se observar a sociedade e sua produção cultural.” (Abreu, 2003, p. 84)

Antes mesmo de aprofundar a ideia de cultura popular, Chauí (2012) descreve com precisão as diferentes compreensões da própria palavra *cultura*, ao longo da história. Se ela nasce do verbo *colere*, do latim, significando “cultivo” e associada à realização da potencialidade de algo ou alguém, de frutificar e florescer, no século XIX da história ocidental, passa a ser sinônimo de civilização. Do ponto de vista histórico da Europa capitalista, com a adoção de sua visão etnocêntrica, o termo *cultura* passa a designar o grau de evolução de uma sociedade civil, hierarquizando regimes políticos e justificando a colonização e o imperialismo. “Todas as sociedades que desenvolvessem formas de troca, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado europeu seriam definidas como culturas 'primitivas'. Em outras palavras, foi introduzido um conceito de valor para distinguir as formas culturais.” (Chauí, 2012, p. 27)

Já no século XIX, *cultura* passa a ganhar outro sentido, a partir da noção filosófica de que o ser humano é um agente histórico que se diferencia do restante da natureza através da linguagem e do trabalho. Assim, o humano pode se relacionar com o que está ausente, uma vez que é regido pela ordem simbólica, ao contrário da natureza, regida pelas leis da causalidade. É por meio desta nova dimensão que o campo da cultura passa a ser definido pelos signos e símbolos, práticas e valores instituídas e elaboradas pelos seres humanos (Chauí, 2012).

Arantes (1987), em sua publicação “O Que é Cultura Popular”, também afirma a *cultura* como constituída de um sistema de símbolos, que articulam significados e estão por toda parte na vida social, resultando não apenas em símbolos abstratos, mas em ações e produções.

No entanto, como aponta Chauí (2012), este conceito amplo e generoso da cultura, infelizmente esbarra numa grande problemática de incompatibilidade com o que se entende por *sociedade*, dentro da modernidade. Enquanto a noção de *comunidade* envolve a ideia de bem comum e a unidade dos seus pertencentes, a *sociedade* tem como grande marca a sua divisão interna, ou seja, de classe. É nesta divisão social que o abrangente conceito de *cultura popular* será envolvido como forma de diferenciação do que seria a cultura formal, de elite, tal qual letrada, dominante e, conseqüentemente, opressora.

No Brasil, do século XIX até os dias atuais, o termo cultura popular já recebeu distintos atributos, sejam eles de valores negativos ou positivos. O uso do termo, assim como na Europa, esteve diretamente associado ao folclore e, neste âmbito, a procura de pesquisadores era em torno da busca da expressão de uma identidade nacional. Na primeira metade do século XIX, tais movimentos culturais, no Brasil, eram diagnosticados majoritariamente de forma negativa, em função da formação do povo vir atrelada às ditas deficiências das 3 raças, na qual o branqueamento da nação e a mestiçagem eram as únicas formas em que se associava algum valor positivo à cultura popular (Abreu, 2003). Aqui, percebe-se transparentemente o olhar soberbo de uma cultura opressora para outra oprimida, relação esta que ainda se encontra, lamentavelmente, presente nos dias atuais.

Segundo Abreu (2003), a partir da década de 30, a *cultura popular* atraiu o olhar de folcloristas para um novo sentido, através da influência da política nacionalista do regime Vargas, assim como do lançamento do marcante ensaio histórico-sociológico *Casa-Grande e Senzala*, livro lançado em 1933 pelo escritor Gilberto Freyre, da vanguarda modernista.

Analisando a obra do autor, Veloso (2000) afirma que, na efervescência do modernismo no Brasil, movimento iniciado na década anterior, transforma-se o modo de se enxergar a história no pensamento social brasileiro: se até esse período era correlacionada diretamente às noções geográficas e biológicas, agora, passa a ser compreendida como um processo sócio-cultural que se adapta em um contexto étnico cultural. Em outras palavras, “deslocam o conceito de história da geografia e o conceito de cultura da raça”, incorporando na história, portanto, “os processos sociais, as práticas culturais, as representações simbólicas e, principalmente, as mudanças sociais.” (Veloso, 2000, p. 372).

Dentro do movimento modernista, a noção de tradição também passa por transformações: abraça a capacidade de percepção e projeção de futuro, assim como passa a ser associada à ideia de misturas, englobando a noção de hibridismo e sincretismo. Assim, para os folcloristas, *tradição* e *cultura popular*, altera o próprio sentido de temporalidade brasileira, como explica Veloso (2000), pois o estudo do passado vem a se tornar a força

geradora para se pensar no futuro, sendo a cultura o centro das elaborações interpretativas.

Folcloristas voltam a sua atenção para a crença de uma integração cultural, desenvolvendo pesquisas na busca e tentativa da construção de um caráter nacional brasileiro. “O Movimento Folclórico [Brasileiro] entre 1947-1964, produziu uma vertente significativa do pensamento antropológico (...) e se entendia relevante por seu objetivo de construção nacional.” (ABREU, 2003, p. 87). É na busca da identidade étnica e cultural que se encontra, entre os folcloristas, a valorização de um tradicional imutável, no sentido daquilo que permanece, na contramão dos avanços da urbanização e da modernidade.

Essa visão de tradição, no intuito de integração sincrética e vinculada a uma temporalidade estática, passa a receber severas críticas, a partir da década de 50, uma vez que o debate sobre cultura popular veio ganhando visibilidade (por mais que oscilante) nas décadas a seguir, nos meios intelectuais e estudantis. Tanto Abreu (2003) quanto Arantes (1987) abordam diferentes movimentos universitários, em direção a uma ressignificação do termo.

Foi na Universidade de São Paulo (USP), nos anos 50 e 60, dentro da área de sociologia, onde a crítica aos folcloristas veio atrelada ao caráter de pesquisa descritivo e pouco interpretativo, com teor conservador, diante de uma sociedade repleta de desigualdades e conflitos sociais. O vislumbre de uma cultura integrada não levaria em conta a grande segmentação social e o preconceito racial. Portanto, para de fato haver integração nacional, deveria se pensar na integração das camadas sociais, especialmente dos estratos marginalizados da sociedade (Abreu, 2003).

Se, por um lado, a cultura popular ganhou prestígio em seu debate teórico e em realizações artísticas, por outro, as mudanças sociais e a perda de espaço acadêmico dos folcloristas vieram acompanhadas pela consolidação de visões carregadas de preconceito. As manifestações populares passaram também a ser muito associadas à noção de alienação, conservadorismo, fragmentação, superstição e atraso. Essa desvalorização de suas práticas e praticantes não significou o apagamento do debate, pelo contrário, ganhou nova forma e enfoque: ao invés do debruçamento sobre as diversas manifestações tradicionais, ganharam espaço as pesquisas sobre subalternidade, suas relações de trocas culturais e sua manutenção, dentro de um sistema de desigualdades e transformações sociais e econômicas (Abreu, 2003).

Já através da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro Popular de Cultura (CPC) movimentava o debate nos anos 60, tendo em vista a proposta de levar ao povo a consciência de seu lugar ocupado, repleto de desvantagens dentro da sociedade. Se a cultura e a arte popular era majoritariamente atrelada à alienação, passa a receber um novo sentido por

grande parte dos intelectuais e artistas, agora atribuída como revolucionária (Arantes, 1987).

Segundo o autor Arantes (1987),

Nos anos de fechamento político subsequentes a 1964, esses trabalhos [música, cinema, literatura, artes plásticas, teatro e ensaios sobre questões filosóficas, econômicas, políticas, culturais, por artistas e intelectuais] foram severamente reprimidos e a questão ficou latente por mais ou menos 10 anos, nos debates públicos. (Arantes, 1987, p. 55)

Na década de 70, o debate ganha amplitude novamente, reformulando novos olhares e críticas. Diferentemente dos estudos de folcloristas, a reflexão sobre processos de dominação é incorporada nas pesquisas, passando, cada vez mais, a reforçar o lugar da cultura popular como resistência. O próprio CPC passa a ser alvo de críticas severas, por considerar o povo, de certo modo, incapaz e dependente de uma frente intelectual conscientizadora dessas culturas.

A sucinta explicação de Chauí (2012), apresentando as diferentes significações atribuídas ao conceito de cultura popular ao longo da história, seus períodos e movimentos sócio-culturais, vem abrir os caminhos para compreender as visões até aqui descritas.

No Século XIX, o Romantismo vem afirmando a cultura do povo como aquilo que traduz verdadeiramente o espírito da nação e, portanto, busca transformar a mesma em cultura nacional, universalizando-a através do nacionalismo. Anteriormente, no século XVIII, o Iluminismo europeu assimila a cultura popular à ignorância, fragmentos residuais de tradição, que viria a ser corrigida através da educação formal implantada pelo Estado; por fim, no século XX, o crescente Populismo, num misto das duas visões anteriormente descritas, acredita que a cultura do povo, apesar de ser vista com o olhar romântico de “boa” e “verdadeira”, segue sendo considerada como atraso diante de seu tempo. Dessa forma, através da ação pedagógica, a mesma “pretende trazer a ‘consciência correta’ ao povo, para que a cultura popular se torne revolucionária (na perspectiva das vanguardas de esquerda) ou se transforme em sustentáculo do Estado (na perspectiva dos populismos de direita).” (CHAUÍ, 2012, p. 33)

Chauí, em outra publicação intitulada “Conformismo e Resistência, Aspectos da Cultura Popular”, publicada em 1986, situa as visões iluminista e romântica, ao afirmar que, entre os anos 60 e 80, há grande oscilação por parte dos brasileiros entre tais compreensões, sobre o termo *cultura popular*, demonstrando, no entanto, um caso de conciliação entre ambas: enquanto a vanguarda política “vai ao povo” para educá-lo, através da Razão, a vanguarda artística “vai à elite” para levar o Sentimento, no intuito de humanizá-la (CHAUÍ,

1986, p. 20-21).

No entanto, a principal crítica da autora a ambas as compreensões é a concepção de uma *cultura popular* fechada em si mesma, como uma totalidade orgânica. Enquanto esta é enxergada de forma intacta pela perspectiva Romântica, ou seja, sem contato com a *cultura dominante* e suscetível de ser resgatada pelo Estado, a Ilustrada a vê como o *tradicional* que necessariamente será desfeito, sem mesmo intervir no processo de modernização. Segundo Chauí (1986), ambas perdem a noção de uma sociedade dividida em classes, com contextos culturais diferenciados em um processo histórico social.

Vista desse novo ângulo, pode-se analisar na *cultura popular* não somente o modo com que as culturas se diferenciam entre si, mas a maneira como elas são afetadas e afetam a *cultura dominante*, podendo então ser reproduzida, transformada ou negada. Aquela não se faz antagônica desta, mas se diferencia ao possuir sua própria “lógica de práticas, representações e formas de consciência” (Chauí, 1986, p. 25), criando relação de conformismo ou resistência, diante da *cultura dominante*.

Cultura Popular ou Cultura de Massa?

Outra perspectiva sobre o termo *cultura popular* é o seu uso como sinônimo do termo *cultura de massa*. Essa terminologia é impulsionada com o desenvolvimento do processo de industrialização. De um lado, dentro de uma ótica completamente liberal de democracia, o termo *massa* vem para trazer a noção de homogeneidade, na contramão da concepção marxista da divisão e da luta de classes, reforçando a ideia de uma sociedade com indivíduos e grupos com interesses divergentes, regulados através do mercado. De outro, fazendo oposição ao otimismo mercadológico, os frankfurtianos Adorno, Horkheimer e Marcuse abordam a ideia de uma *indústria cultural*, que vem dialogar com a noção de homem unidimensional, homogêneo e manipulável, atrelado a uma sociedade marcada pela barbárie, abundância e desperdício (Chauí, 1986).

Tinhorão (2017), ao comentar sobre o termo *massa*, afirma que a indústria, ao invés de refletir a realidade de cada uma das camadas sociais, produz uma média que engloba genericamente as pessoas, através da diluição das informações culturais, de modo a tornar seu produto apreciável e compreensível por uma maioria de pessoas, sendo estas, portanto, o que se entende como *massa*.

Porém, como aponta Chauí (1986), são diversos os argumentos que corroboram e

tornam necessária a distinção entre os termos *popular* e *massa*. As principais redes de comunicação no Brasil encontram-se nas mãos do Estado ou de empresas privadas e, por consequência, atuam de modo persuasivo e propagandístico, dentro de uma lógica de controle político e ideológico estatal. Para a autora, a *cultura popular* não é uma realização da classe dominante e, mais do que isso, diferencia-se da *cultura de massa*, podendo incorporá-la ou recusá-la.

Aqui, dialogando com as vias de comunicação e suas relações de domínio anteriormente aludidas, é necessário destacar que, com a atual difusão da internet, são muitas as redes sociais acessadas de forma crescente, dando possibilidade para diferentes vozes serem escutadas. No entanto, a manipulação estatal e de grandes empresas, citadas pela autora, ainda rege e manipula fortemente o sistema de comunicação, obtendo cada vez mais informações e dados pessoais de seus usuários e, conseqüentemente, exercendo um enorme controle sobre os mesmos. A difusão tecnológica, suas vias de acesso e as diversas relações com as mídias sociais são temáticas complexas que acredito que merecem um amplo espaço de debate e conscientização, porém não caberá aqui adentrar nesta temática, que apenas não poderia passar despercebida diante da colocação anterior de Chauí (1986).

Outra distinção dos termos *popular* e *massa*, apontada pela autora, está em torno de suas naturezas em questão. Fazendo referência a Foucault, a *comunicação de massa* se encontra na lógica do modelo *panóptico*, no qual tudo é observado e, dentro desta ótica de transparência, o campo tecnológico vem para proporcionar disciplina e vigilância. Pois bem, a *cultura popular*, suas ações e representações, interage com a disciplina e vigilância dos meios de comunicação, de modo a reformulá-los ou resistir aos mesmos.

Segundo Chauí (1986), o acesso à modernização para as camadas sociais subalternas apenas é dado na condição de consumação, não de produção, pois uma vez disponibilizada essa qualidade de criação para as mesmas, a modernização perderia o seu pilar: a divisão social e a distinção entre a Elite e a Massa. Ao propor um único modo de tornar possível o acesso igual à todos, Tinhorão (2017) afirma:

Se a produção de cultura em nível industrial obedecesse a interesses brasileiros, e naturalmente se dirigisse a um mercado interno aberto a expectativas dos brasileiros, todos os enlatados de televisão seriam poucos para o grande trabalho de educação, de conagraçamento, de conscientização, de divulgação de informações culturais e de oferecimento de diversão que haveria por realizar. Neste sentido, pode-se dizer - levado em conta as condições atuais - que essa realidade só poderia ser alcançada com o fim da subordinação dos bens culturais ao lucro. O que é uma forma de dizer que essa realidade só seria possível com a socialização dos meios de produção. (Tinhorão, 2017, p. 18)

Quanto à relação da *cultura popular* com o desenvolvimento moderno, Nestor Canclini (1997), afirma que a modernidade não suprime as culturas populares, uma vez que estas estão sempre em processo de transformação (diferentemente da visão folclorista de culturas intactas), podendo ser, inclusive, incorporadas parcialmente nas ações do Estado. A *cultura popular* não se trata de um sistema fixo de ideias ou práticas, mas de fenômenos multideterminados, uma vez que recebem intervenção tanto de seus agentes populares quanto hegemônicos, em contextos rurais ou urbanos, por empresas, ministérios e outros. (*apud* ABREU, 2003)

Um exemplo de transformações e intervenções é a crescente ocupação de cortejos de maracatu, rodas de coco, de jongo, entre outras manifestações, nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, promovidos já não mais apenas por agentes da cultura popular, mas por moradores da cidade que passaram a se aproximar das manifestações. Ao longo das últimas décadas, por exemplo, tornou-se cada vez mais comum oficinas abertas de danças e instrumentos que culminam nas apresentações dos blocos nas temporadas de carnaval. Estas são apenas algumas das muitas outras formas de deslocamento de espaço, existência e manutenção das manifestações tradicionais no meio urbano.

Sendo assim, não se trata de um monopólio dos próprios agentes populares. Os diversos fatores multideterminantes e as constantes transformações da cultura popular vêm impossibilitar a ideia de uma época de ouro dessas identidades, por não se tratar de manifestações intactas ou isoladas.

Essa concepção de uma busca pela “idade de ouro” da cultura popular e suas múltiplas práticas, segundo Arantes (1987), acaba tornando-a empobrecedora, pois, se no passado já teve vigência, hoje seria apenas tratada como mera curiosidade. A cultura popular seria apenas um contraste ao saber culto dominante; uma totalidade que se reduz a fragmentos residuais de um processo de deterioração. Nesse ponto de vista, teóricos que tratam manifestações populares com tal perspectiva, acabam por atribuir para si mesmos o papel de organização e reconstrução destas. Diante de tal tratamento, as práticas populares passam a ter, contraditoriamente, sua narrativa realizada por ocupantes de lugares de poder da sociedade.

Retornando para o olhar Canclini (1997), essa relação com as tradições, vividas pelos agentes sociais populares, não se trata de uma manutenção melancólica ou regressora. Tanto a transgressão das tradições quanto a retomada delas pode vir a ser positiva para seus participantes e está longe de inviabilizar a modernização, em oposição à visão de

tradicionalistas. (*apud* ABREU, 2003).

Revisitando as compreensões de cultura popular

Até aqui, visitou-se de maneira breve a história do termo *cultura* e a contextualização do uso do *popular*, assim como o desenrolar de diferentes perspectivas na designação da junção desses conceitos. Para isso, traçou-se um panorama histórico, visitando diferentes períodos e suas reverberações no conceito em questão.

O Iluminismo e o Romantismo apresentaram compreensões contrárias sobre práticas populares: de um lado, uma visão de atraso e ignorância, de outro, o extrato da verdadeira cultura nacional, respectivamente. No decorrer do tempo, essas visões seguiram e ainda seguem sendo parcialmente incorporadas aos movimentos políticos e intelectuais, como pode ser visto na busca de um resgate das culturas populares para a construção de um símbolo nacional. Tal pretensão foi alvo tanto para o modernismo, como para o populismo, estando também nas grandes metas de pesquisas folcloristas.

A noção marxista de divisão de classes veio a ser essencial para avançar com a discussão, abrindo caminhos para a percepção da desigualdade social, a existência de *culturas dominantes e subalternidades*. Na contramão de uma visão realista de diferenças econômicas e culturais, o avanço urbano industrial imprime a *cultura de massa*, desenvolvendo uma política homogeneizadora para então ampliar o mercado consumidor. É diante dessa realidade que cresceram as discussões acadêmicas sobre a posição e a relação das *culturas populares* frente à modernidade, ressaltando-se, apesar dos múltiplos fatores determinantes de uma *cultura*, a autonomia e o importante valor de resistência associado ao *popular*.

O uso do termo Cultura Popular: conotações e intenções

O termo *cultura popular* se faz presente e é utilizado em diferentes âmbitos, sendo abarcado desde entre os próprios agentes sociais populares até produções acadêmicas, escolas e secretarias de turismo. O próprio uso do termo *popular* abarca diferentes intenções importantes de serem identificadas e que serão descritas a seguir (Abreu, 2003).

A conotação de modo genérico acaba por não abordar as distinções de gênero, idade, raça, região ou religião. Por trás de interesses teóricos e, principalmente, políticos de manutenção da soberania, leva-se apenas em consideração as condições de vida em comum dos identificados como desprovidos de poder. Assim, apesar de serem reconhecidos os valores

aplicados a manifestações culturais, esta utilização generalizante do termo acaba por não abarcar a diversidade e meramente evidenciar a discriminação social das populações que as exercem.

Vindo de outra perspectiva, reconhecendo outros valores do termo *popular*, esses agentes sociais são aqueles que carregam grande herança cultural e experiência histórica. Portanto, são capazes de criar, ressignificar, apropriar ou redefinir significados e valores de diferentes origens, sendo agentes de sua própria história e cultura.

É neste lugar de culturas com autonomia, poder de resgate ou reconstrução, que a expressão *cultura popular* pode vir a ser atrelada ao valor de resistência e luta, uma vez que são culturas coletivas, com diferentes significados sociais, vínculos duradouros que estimulam a criação de identidades sociais ou culturais, fazendo oposição ao processo de globalização (Abreu, 2003), marcado pela homogeneização cultural, com interesses hegemônicos e uma sociedade marcada pelo individualismo.

Torna-se claro, após essa apresentação de diferentes compreensões do termo *cultura popular*, que não se trata de um conceito com aplicação definitiva, pois o seu uso implica na contextualização temporal e do ponto de vista da experiência social ou cultural de seu uso. Segundo Abreu (2003), o conceito emerge ao analisar-se o modo dos *populares* de vivenciar e enfrentar as modernidades, assim como o modo como denominam, experienciam, recriam e conferem valores às suas tradições, festas ou religiões, sem perder de vista a relação política, seja entre representantes do poder ou mesmo com outros agentes populares.

Por ser um termo que abarca múltiplas perspectivas e um conceito em constante movimento, é necessário que sua definição seja revisitada com frequência e sua utilização, sempre sensível e atenta, de forma a transparecer a ótica de abordagem escolhida. Neste trabalho, não se deve perder de vista o uso da *cultura popular* conectado a uma noção de práticas e manifestações vivas, presentes, carregadas de saberes, ancestralidade e autonomia teórica e política. Trata-se aqui de culturas que se recriam e resistem ao longo do tempo. Fazem parte do que vivemos como modernidade, sempre ressignificando-a e encontrando o seu próprio modo de (r)existência e de manutenção das suas raízes, experiências, crenças e práticas.

Para finalizar a contextualização e construção do que se pretende abordar com *cultura popular e tradição* neste presente escrito, deixa-se claro que

(...) o termo “tradicional” não tem o sentido pejorativo de atraso em relação ao padrão definido pela modernidade urbano-industrial. Ao contrário, refere-se a um modo de vida que é alternativo ao modo de

produção capitalista, organizado em torno de pressupostos materialistas de domínio, acumulação, consumo e descarte. Modelo insustentável, a ser superado por sua incompatibilidade com a reprodução da vida. (TIRIBA; ASSEF, 2017, p. 309).

1.2 - Uma breve contextualização do Coco e da Ciranda

Coco

O coco é uma manifestação popular oriunda do Nordeste brasileiro. A sua origem negra e identidade afrobrasileira demonstra-se fortemente presente nos seus mais diversos elementos, como o ritmo sincopado; a interação e dinâmica do seus cantos, na qual geralmente há um solista entoando as estrofes e os dançadores em coro ao refrão; no dançar de umbigada, por vezes presente; na instrumentação percussiva, envolvendo a caixa, o ganzá, a zabumba e o zambê; entre os mais diversos elementos, que, como lembra Ayala (2000), podem também ser encontrados em outras manifestações e gêneros afrobrasileiros, tais como o jongo e o samba de roda.

Como aponta Ayala (2000), são diversos os autores, ou mesmo cantadores, que, ao expressar as origens do coco, apresentam múltiplas versões, sendo muitas delas associadas ainda aos tempos de escravidão. Muitos pesquisadores são unânimes ao identificá-lo como africano ou alagoano. Segundo a autora, o pesquisador José Aloísio Vilela chega a indicar que o coco teria nascido no Quilombo dos Palmares, região hoje pertencente ao Estado de Alagoas, porém antes compreendido como Capitania de Pernambuco. Todavia, nenhuma das diversas especulações são acompanhadas de fontes seguras e método científico explícito, para que se possa de fato comprovar sua origem. O primeiro material de pesquisa recolhido com rigor científico sobre o Coco foi realizado por Mário de Andrade, a partir de 1928, ganhando prosseguimento por meio dos pesquisadores da Missão de Pesquisas Folclóricas, em 1938, recolhendo observações e relatos de campo, registros fonográficos e fotográficos. Posteriormente, através de Oneyda Alvarenga, o acervo viria a ser profundamente organizado e divulgado.

Alinhada à pesquisa de Mario de Andrade, Ayala (2000) reforça a pluralidade da definição de *coco*, em sua compreensão como manifestação cultural, já que essa mesma palavra acaba por abarcar diferentes gêneros de dança e música sob o mesmo nome. Uma das vertentes pode ser associada à prática somente de cantadores coquistas, ou emboladores:

duplas de repentistas, que improvisam versos acompanhados da percussão, podendo ter a dinâmica poética, um formato de críticas, confrontos ou ridicularizações, seja da plateia ou do companheiro cantador. Esse gênero poético-musical é conhecido como Coco de Embolada.

Em outra dimensão de gênero, agora acompanhado da dança, a poesia é apenas um entre os muitos elementos que formam a prática cultural. Esta é marcada pela inerência à noção de coletivo, como assinala Ayala (2000), sendo necessário a participação de todos para que haja a roda, formada por aqueles que dançam, seja no círculo ou dentro dele, e formam o coro de resposta aos cantadores, ou então aqueles que tocam os instrumentos percussivos. Lagos (2011) aponta que a localidade onde se pratica o coco pode determinar variações no modo com que se dança, podendo geralmente acontecer a dança em fileira de pares ou em roda.

O coco é uma dança diretamente interligada à jornada do trabalhador negro e seus descendentes, ambiente este que é retratado em muitas letras de música desse gênero plural. Ayala (2000) descreve que, em seus contextos locais, a condição de cantadores e dançadores pode chegar, em grande parte, à pobreza absoluta. O coco e os seus brincantes, também encontrado entre povos indígenas, está constantemente exposto à discriminação e interferência de poderes, nos múltiplos contextos em que é praticado, seja pela origem étnica subjugada, pela condição econômica de pouca autonomia ou pela profissão exercida pelos povos, comumente em torno de práticas rurais.

Para além da jornada de trabalho,

Com o tempo, a população incorporou a brincadeira nos seus momentos de lazer, tendo se difundido principalmente entre as comunidades de pescadores e seus familiares, se expandindo pelo litoral e interior do Nordeste e se associando a outras “brincadeiras” como as cirandas e rodas, por exemplo. (LAGO, 2011, p. 12-13)

Ayala (2000), descrevendo sua pesquisa de campo realizada no Estado da Paraíba, explica ser o coco uma brincadeira que, muitas vezes, se encontra alternada com outros gêneros. Quando encontrada junto à ciranda, geralmente, esta antecede a brincadeira do coco, o que poderia, segundo a autora, ser um recurso diretamente associado à repressão que essa dança já sofreu, precisando se abrigar em outra como meio de proteção e resistência, como ocorreu nas mais diversas práticas afrobrasileiras, sob a dura repressão católica ao longo dos séculos. O gênero também foi encontrado em aldeias indígenas, mesclado a ritmos como o forró, o toré e a própria ciranda.

Ciranda

Assim como o coco, também não é vasta a pluralidade de pesquisas e levantamentos em torno da ciranda. Mario de Andrade, considerado pioneiro no estudo aprofundado e de metodologia científica rigorosa em torno das manifestações populares brasileiras, não considerou a ciranda como um gênero singular. Callender (2013) vem lembrar que o olhar do autor para esta dança assim nomeada, apenas aparece associada às brincadeiras de rodas de crianças, identificação até hoje ainda muito comum, porém não incluindo a roda de adultos. Em seus registros sobre o coco, apresentados pela autora, chega a descrever perfeitamente o encontro com uma roda de ciranda, porém a considerou como um coco não coreografado.

A publicação pioneira sobre a ciranda, na perspectiva de uma dança de adultos, também com inclusão de outras faixas etárias, segundo Callender (2013), seria do musicólogo Padre Jaime Diniz, na década de 70, autor que proporcionou grande abertura de portas e vem fundamentando estudos da área até os dias de hoje. A autora descreve que, segundo Jaime Diniz, a dança seria de origem portuguesa, no entanto praticada por pescadores, operários de construção, entre outros trabalhadores rurais; sua instrumentação, constituída pela percussão da caixa e do ganzá, pode também abarcar instrumentos de sopro.

De acordo com Benjamim (1989), também citado por Callender (2013), a ciranda, típica do litoral e praticada em beiras de praias e pontas de rua, já na década de 50, seria encontrada tradicionalmente em diversas regiões de Pernambuco, do próprio litoral à Zona da Mata Norte. A dança seria originalmente praticada à noite e sem associação a datas festivas determinadas, muitas vezes encontrada junto ao coco, como antes já visto. Callender (2013) também vem apontar que, com a atração do olhar da indústria cultural e da classe média, essa ciranda passa também a ocupar outros espaços turísticos e privados. Tal mudança gradual é apontada por muitos autores como desvirtuante ou podendo significar o fadado fim da ciranda diante da cultura de massa. No entanto, como ela mesmo reforça, visões como essas acabam por restringir as artes populares como permanentes e estacionadas no espaço e tempo.

Como em outros gêneros populares, o nome Ciranda vem abarcar as mais diversas modalidades e compreensões. Loureiro e Lima (2018) descrevem diferentes estilos e variações que são entendidas dentro do nome ciranda, porém, dentro delas, a que aqui se desenvolve seria abordada pelas autoras como Ciranda Praieira.

Oliveira (2007) apresenta a dança da seguinte forma: constituída pelos cirandeiros e cirandeiras, pelo mestre, aquele que puxa os cantos, um possível contramestre e instrumentistas. De mãos dadas, o movimento da roda e os passos são como o balanço do mar,

em um vai e vem, para frente e para trás, se assemelhando ao movimento das ondas. O autor enfatiza como característica essencial e inerente à dança, a sua essência comunitária e democrática, abraçando o sentido da pluralidade e diversidade, seja em torno das idades, condições sociais e econômicas, do gênero ou da cor. O espírito acolhedor da roda não encontra limites, abrindo quantas rodas forem necessárias, uma dentro da outra, de acordo com que mais pessoas vão adentrando ao embalo da ciranda.

Sendo a Ciranda na nossa cultura uma manifestação musical que funde diferentes linguagens (canto, dança, palavra) e aciona instâncias racionais e sensíveis de seus participantes, constituindo-se em uma manifestação de conagração e alegria, individual e coletiva, partiu-se do pressuposto que ela poderia integrar parte do repertório musical dos espaços escolares, seja da educação básica, ou mesmo nos cursos de formação de educadores. (LOUREIRO e LIMA, 2018, p. 396)

É diante dessa condição coletiva e democrática, seja do coco, da ciranda ou das mais diversas danças tradicionais, presentes na cultura popular brasileira, que enfatiza-se aqui o potencial transformador e estimulador de empatia, de sensação de pertencimento e igualdade, além de reconhecimento e apropriação da identidade nacional, que essas manifestações podem causar em uma sala de aula, tanto em instituições escolares, quanto em formação de professores, permeando assim os mais diversos espaços.

1.3. A ementa e a abordagem da disciplina Corpo e Movimento

A disciplina Corpo e Movimento encontra-se no curso de pedagogia da UNIRIO e é localizada no 8º período da graduação, portanto, frequentada majoritariamente por alunos que já se encaminham para o final da formação. Em sua ementa, o corpo é a temática de eixo central, perpassando múltiplos conteúdos e debates convergentes: o gênero e a sexualidade; a consciência corporal; as diversas relações atravessadas pelo corpo, como o contato consigo, com o outro e com o espaço; aspectos culturais, históricos e antropológicos do corpo; o movimento como um direito e um modo de estimular a saúde, o prazer e de construir a educação, no sentido do estímulo à potência de corpos que se expressam, se cuidam e se permitam criar, respeitando a diversidade e as próprias necessidades. Todas essas abordagens são vividas em forma de leituras, discussões e atividades lúdicas e práticas.

A compreensão do corpo e o seu atravessamento na educação é um importante ponto de interseção dos objetivos da disciplina. Para isso, busca-se analisar historicamente o conflito entre o corpo e a mente, construído na civilização ocidental, de forma a despertar as turmas

para esta dicotomização enraizada no ensino escolar. A partir desta concepção, é discutida a condição do corpo do professor como ferramenta essencial de trabalho, sendo necessário, para isso, estimular o desenvolvimento da auto percepção. Uma vez analisado o lugar do corpo na sociedade e na educação, objetiva-se repensar essa relação dentro das instituições escolares, com novas formas de construção dos cuidados nas relações, sejam elas consigo, com o outro ou com a natureza (Flores; Tiriba, 2016).

Maria Fux (1983), ao descrever o lugar da dança no processo educacional, traduz a importância da valorização do corpo, tratando-o com igual seriedade, diante das diversas matérias escolares. A autora reflete sobre a qualidade da existência, caso o corpo tivesse papel igualitário diante dos outros saberes.

Dançar, então, não é adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-os nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida. (FUX, 1983, P. 40)

A abordagem das atividades em Corpo e Movimento é delineada pela *metodologia decolonial-teórico-brincante* (Flores; Tiriba, 2016; Grabois; Tiriba; Siqueira, 2018). Aqui, é importante destacar novamente o alinhamento das ações da disciplina com a perspectiva do grupo de pesquisa GiTaKa. O grupo é instigado pelo pilar das três ecologias: a pessoal (cuidar de si), a social (cuidar do coletivo) e a ambiental (cuidar da natureza).

As três ecologias vêm se constituindo como ferramenta teórico-prática para a produção de um projeto de educação comprometido com a vida nos planos pessoal, social e ambiental porque, em sua articulação, estes registros ecológicos expressam as dimensões da existência. E, por outro lado, definem equilíbrios ecosóficis que expressam a qualidade de vida na Terra. Assim, a referência nas ecologias possibilita a reflexão sobre a qualidade do viver.” (SCHAFER; GUEDES; TIRIBA, 2017, p. 137)

Através dessa visão de mundo, o grupo atua na investigação de propostas educacionais que caminhem na contramão do sistema cartesiano de supervalorização da razão em detrimento do corpo, assim como do modelo vigente urbano industrial do capitalismo, provocador de desigualdades sociais e de desequilíbrio ambiental, dentro da lógica de consumo e desperdício. Dessa forma, a busca é de práticas que reconectem a razão e a emoção, o corpo e a mente, ou mesmo a natureza e os seres humanos, abrindo espaço para novos (ou velhos) saberes que teçam relações e formas de vida ecológicas e saudáveis.

Guattari (1990), autor que propõe e registra as três ecologias (as relações sociais, do meio ambiente e da subjetividade humana) deixa claro que o objetivo de propor componentes

ecosóficos não se trata de um modelo pronto para ser instaurado. O que aponta é a construção de um sistema que busque a reinvenção dos valores, em oposição a uma sociedade frágil e desigual, moldada em função do lucro.

Já sublinhei que é cada vez menos legítimo que as retribuições financeiras e de prestígio das atividades humanas socialmente reconhecidas sejam reguladas apenas por um mercado fundado no lucro. Outros sistemas de valor deveriam ser levados em conta (a "rentabilidade" social, estética, os valores de desejo etc). (GUATTARI, 1990, p. 50)

Dentro de uma sociedade na qual a produção capitalista é um centro prioritário, marcado pela cultura antropocêntrica, racionalista, individualista e consumista, o corpo torna-se sujeito à condição de máquina e mercadoria.

Conforme já visto anteriormente, a noção de uma cultura de massa e a política de homogeneização tem como alvo a construção de um mercado consumidor e o enriquecimento de poucos. Diante desse *modus operandi*, ignoram-se as barreiras abismais da desigualdade social, bem apontada pela visão marxista da divisão de classes, e cada indivíduo se torna um mero usuário do mercado, girando a economia às custas da própria existência. Desse modo, o cuidado e as relações ecosóficas tornam-se secundárias ou mesmo inexistentes.

É a partir desta realidade que se faz urgente nas escolas, universidades e espaços de formação, o estímulo à percepção desse retrato árido de sociedade e das consequências sutis e violentas vividas diariamente. Para isso, um dos conteúdos primordiais da disciplina é a compreensão do corpo como morada da mente e do mundo emocional, assim como a necessidade de tecer ética e cuidado consigo nas mais diversas relações, inclusive, entre adultos e crianças. Por isso mesmo a prioridade de revisitar a construção histórica da escola e suas formas de controle dos corpos: as rotinas, o emparedamento, distância da natureza, a inflexibilidade, o excesso de disciplina (Schaefer; Guedes; Tiriba, 2017).

É segundo essa perspectiva que são orientadas as discussões realizadas na disciplina. O debate é estimulado a partir de leituras temáticas de modo crítico, acerca do funcionamento social e escolar, assim como a noção do presente divórcio entre corpo e mente. As discussões estão sempre acompanhadas por atividades práticas e corporais, dialogando com vivências que estimulam a brincadeira, o movimento, o relaxamento, a concentração e a percepção.

Forma-se, então, um ambiente propício para o aprendizado, no sentido de uma ação dialógica que abarca a conexão da teoria (leituras e conversações) com a presença corporal, estando assim a *metodologia decolonial-teórico-brincante* presente ao longo de todo o semestre, tanto nas turmas de Corpo e Movimento, quanto majoritariamente entrelaçada aos

eventos articulados pelo NINA. Quanto à matéria em questão, somam-se, às práticas anteriormente descritas, os seminários, as oficinas corporais, discussões de filmes, atividades ao ar livre e também aulas expositivas.

A partir dos conteúdos citados, descortinam-se os desafios impostos à educação da atualidade: a integração da natureza, das artes e do corpo no ensino e a reorganização da rotina escolar, a partir das necessidades e desejos dos alunos, sejam esses fisiológicos, alimentares ou sexuais. Assim, de forma coletiva, debate-se em aula modos de reinvenção dos caminhos do conhecimento, assunto esse urgente e essencial dentro de uma formação de professores que lidarão diariamente com corpos e personalidades em construção, imersos no ensino escolar.

Se a proposta aqui implícita é a de reinventar os caminhos da educação, na contramão dos pressupostos mercadológicos, antropocêntricos e socialmente desiguais, a discussão da *decolonialidade* não poderia se encontrar de fora. Nela, objetiva-se privilegiar epistemologias locais e subalternas, ao invés dos ensinamentos ainda regidos pelo pensamento colonial de dominação, buscando-se problematizar a sua opressão estrutural, assim como emancipar saberes sujeitos à submissão. Enquanto o pensamento *pós-colonial* ainda se articula dentro de um projeto de domínio, uma vez que trabalha singularmente no apontamento de antagonismos presentes entre o colonizado e o colonizador, o pensamento *decolonial* o contrapõe, ao buscar dar espaço para as vozes de povos subalternizados pelo colonialismo, a partir da narrativa de suas perspectivas. Tudo isso é perfeitamente apontado por Reis e Andrade (2018), que ainda vão além ao abordar o conceito de *pluriversidade*.

Segundo os autores, a *pluriversidade* é a noção da existência de múltiplos centros, ou seja, sendo um povo subalterno ou não, nenhuma epistemologia tem a sua legitimidade invalidada. Sendo assim, os saberes culturais são entendidos como estruturas horizontais, não estando presente a noção de superioridade ou inferioridade.

Enquanto a hegemonia do discurso acadêmico eurocentrado acaba por ofuscar e invisibilizar outros saberes, o projeto decolonial vem para possibilitar o descortinamento de conhecimentos há muito já existentes, porém sem espaço para atuação. Dessa forma, sociedades colonizadas podem reconstruir e resgatar suas epistemologias nativas, que muito já sofreram com o violento processo histórico de apagamento, seja pelo colonialismo ou pelo neocolonialismo ainda hoje entranhado (Andrade; Reis, 2018).

A fim de se colocar em prática o projeto decolonial, tornar-se-á necessário utilizar os aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de se proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos, constituindo-os como seres epistemologicamente situados na *práxis*

reflexiva da condição subalterna. Para tanto, tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos.” (ANDRADE; REIS, 2018, p. 7)

Diante da abordagem e perspectiva decolonial, é evidenciada a urgência da presença de saberes da cultura popular dentro dos currículos educacionais. Seja o conhecimento de povos indígenas ou a cultura negra afrobrasileira, o que está em jogo são outros pontos de vista da história até os dias atuais, que, uma vez abordados desde cedo no ensino, trazem consigo uma perspectiva muito mais igualitária e transparente do que hoje se entende por sociedade.

Após anos de luta do movimento negro, a história e cultura africana e afrobrasileira fez-se obrigatória no ensino escolar brasileiro, passando a ter maior reconhecimento na educação do país, além de se tornar pauta nas políticas públicas. Em janeiro de 2003 é instituída a lei 10.639, que prevê tal inclusão no currículo escolar, especialmente do fundamental e médio. Já em 2008, com a lei 11.645, passa também a ser instituída no ensino brasileiro a temática cultura indígena.

Na justificativa para aprovação é evidenciado [sic] a autoria original do Projeto [de Lei nº239/1999] e apresentado [sic] a necessidade de políticas públicas para o resgate da população negra que sobrevive em condições de inferioridade e destaca o papel preponderante da educação para romper com esta ideologia que tem por princípio o racismo. (SANTOS, 2014, p. 94)

As autoras e pesquisadoras Santos (2014) e Alencar (2018) abordam sobre ambas as leis, de modo a analisar, tanto a construção destas quanto a sua aplicação, de fato, no ensino brasileiro. A inclusão das danças de cultura popular em projetos de ensino prevê a fomentação dessa temática, aproxima-se das práticas festivas de suas determinadas regiões, promovendo um aprofundamento na pesquisa dos grupos populacionais oriundos dessas práticas e suas condições sociais atuais.

A proposta é a de olhar para os saberes populares como um horizonte para a reconstrução da autonomia de culturas e povos brasileiros. Aqui, retoma-se o ponto de vista de Abreu (2003), ao reforçar o valor de luta e resistência, de reconstrução e resgate de identidades, de renovação de significados presentes fortemente na cultura popular.

As percepções aqui reivindicadas, vêm ao encontro não apenas dos múltiplos conteúdos presentes na disciplina Corpo e Movimento, mas também vêm reforçar a relevância do trabalho com as vivências de danças dos povos tradicionais dentro da educação, um apelo para a mudança das perspectivas curriculares e para a escuta dos corpos amordaçados. Afinal,

“quanto mais unidos estivermos ao que intimamente somos, mais possibilidade teremos de nos comunicar e ser felizes.” (FUX, 1983, p. 77)

CAPÍTULO II

CORPO E MOVIMENTO: A MONITORIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Como principal motivo, para a contemplação de iniciar a pesquisa dentro da monitoria de Corpo e Movimento, estava o meu contato com algumas das danças da cultura popular, vivenciadas por mim dentro do ambiente escolar, ainda como estudante. Foram quatro semestres de atuação como monitora do curso, entre os anos 2017 e 2018, desenvolvendo e pesquisando diferentes abordagens de aproximação com as diversas turmas. Importante assinalar que antes de minha chegada, desde 2015, a disciplina e o grupo GiTaKa já se aproximavam das práticas de danças tradicionais dentro dos processos de aprendizagem, através de oficinas de coco, jongo, maracatu e samba, desenvolvidas por André Grabois e Igor Siqueira, ambos ex-alunos do curso de licenciatura em música da UNIRIO.

Se a minha compreensão da proposta inicial do trabalho se resumia em levar vivências com as danças populares, ao longo do caminho, os maiores desafios a serem enfrentados se tornaram essencialmente o centro das ações da monitoria. Acessar a entrega e a libertação dos corpos, flexibilizar as couraças físicas e mentais, estimular a disposição, assim como desconstruir preconceitos em torno de manifestações populares e adjacências, foram alguns dos aspectos desafiadores.

Trabalhando-os, foi possível encontrar a permissão para trocar, brincar, dançar, cantar, se autoconhecer e acolher. Estimulou-se a percepção de cada um para o seu ritmo interno, deixando, de maneira singular para cada, os ritmos das danças populares fluírem através dos corpos. Mais do que o ensino dos passos, a proposta estava na construção de um ambiente onde o medo da exposição, do erro ou do ridículo, pudesse ser deixado do lado de fora, instigando em todos a permissão para movimentar, comunicar e transmitir a própria identidade.

(...) que maravilha seria se soubéssemos comunicar-nos com o nosso corpo, estimulados pelo desejo de expressar-nos com a música ou sem ela, mas fazendo do corpo um instrumento de comunicação entre o que queremos fazer, entre o que podemos fazer e entre o que vamos descarregando para podermos nos expressar. (FUX, 1983, p. 64)

O compartilhamento do processo e dos resultados da pesquisa serão aqui descritos, porém, primeiramente, faz-se necessário apresentar as diversas realidades dos alunos que frequentam esta disciplina do curso de pedagogia. A partir de então, serão detalhadas algumas das atividades realizadas, que, aos poucos, proporcionaram um ambiente convidativo às danças em questão: o coco e a ciranda. Porém, se estamos falando de um processo vivido com

os alunos, suas narrativas tornam-se imprescindíveis de serem tecidas. Estas darão a perspectiva dos efeitos obtidos e frutos colhidos de acordo com as experiências ao longo do curso.

Para transcorrer o olhar dos alunos, foram recolhidos relatos a partir de avaliações escritas. Cabe aqui contextualizar todos os diversos fatores avaliados ao longo da disciplina: a assiduidade, a pontualidade, o compromisso com a leitura dos textos, debates e atividades realizadas, síntese de textos, artigos individuais, trabalhos em grupo e, também, um diário de bordo, no qual os estudantes se dedicam a anotar livremente acontecimentos, sensações e percepções, de acordo com as vivências em aula e o dia-a-dia de cada um. Ao final do período, pede-se que respondam a um questionário, que tem por fim a avaliação da própria disciplina e suas atividades desenvolvidas.

A pesquisa aqui realizada teve, como método, o debruçamento sobre o registro escrito de alunos e a análise dos mesmos. Eram vastos os materiais disponíveis, havendo muitas possibilidades de caminhos para a realização, como, por exemplo, os muitos diários de bordo recolhidos e questionários aplicados, nos quatro semestres em que estive presente, incluindo também os já existentes de anos anteriores. Dessa forma, optou-se por trabalhar com relatos de uma única turma, para que, assim, múltiplos pontos de vista sobre uma mesma experiência pudessem ser analisados.

A escolha foi a de trabalhar com o questionário de avaliação da disciplina, da turma do primeiro semestre de 2017. Assim, os retornos obtidos estariam necessariamente relacionados aos temas aqui abordados, objetivando o recolhimento de relatos já direcionados para a experiência dos alunos, no que diz respeito às relações ecológicas, ao cuidado, à integração, percepção e movimentação do corpo, à educação, e à vivência com as danças tradicionais, a partir do que foi coletivamente vivenciado e discutido em Corpo e Movimento.

Foi um total de dezesseis questionários levantados, não sendo aqui considerado o gênero ou a faixa etária dos envolvidos, apenas a recepção dos estudantes em relação às vivências e às suas percepções. Não foram utilizadas todas as questões que constituíam a avaliação, portanto, a seguir, estão relacionadas as perguntas analisadas do questionário:

1. O que foi mais significativo para você na disciplina de Corpo e Movimento?
2. De que forma a disciplina te acrescentou ao longo desse período?
3. Alguma aprendizagem foi incorporada ao seu cotidiano de vida? Qual?
4. Algo mudou na sua prática de educador/a? O que?
5. Como você avalia os conteúdos trabalhados: textos, trabalhos, temas debatidos?

6. Práticas corporais nas aulas: quais foram as sensações? Que emoções te provocaram? Algo foi desconfortável ou difícil? O que aprendeu?
7. Aula na praia: quais foram as sensações auditivas? Que emoções te provocaram? Algo foi desconfortável ou difícil? O que aprendeu?
8. Quanto às práticas dançantes: Como foi vivenciar os ritmos tradicionais? O que te acrescentou?
9. A partir da vivência nessa disciplina, o que você sugere para o novo currículo da Escola de Educação, que está em processo de construção?

As respostas às perguntas apresentadas estarão aqui tecendo o olhar dos estudantes diante das realidades e atividades descritas, também em diálogo com ideias de autores que possam vir a argumentar com as temáticas apresentadas. Alguns relatos têm sua origem também em registros livres dos alunos em seus diários de bordo. Tanto este último material quanto o questionário se encontram disponíveis nos anexos do trabalho. Importante assinalar que os nomes de alunos apresentados serão fictícios, para que assim se resguarde a identidade de todos os envolvidos.

2.1. Os alunos de Corpo e Movimento: um encontro de realidades

É apenas no último semestre da graduação que os alunos são convidados a observarem os próprios corpos, senti-los e desenvolver uma escuta sensível consigo e com o outro, buscando entender o próprio corpo como ferramenta essencial para a construção do conhecimento. Apesar desta localização da matéria na grade curricular, é comum ter alunos que se encontram ainda no início ou no meio da graduação, o que reforça ainda mais a necessidade viva dos alunos de buscarem uma conexão com o corpo e estimularem essa percepção ao longo de todo o curso.

A faixa etária dos alunos é diversificada, estando presentes jovens e adultos que formam uma grande mescla de experiências, maturidade, propósitos e disposição. A aula é um encontro aceso de diferentes corpos e histórias, origens e vivências, que percebem na disciplina um espaço para a escuta e a troca. Por ser uma matéria de fim de curso, muitos já são ativos no mercado de trabalho, lecionando em escolas e diferentes espaços educacionais, ou mesmo obtendo a experiência ainda através de estágios.

Dentre a diversidade de histórias pessoais frequentando a universidade, encontram-se alunas e alunos que já vivem a maternidade ou paternidade, enfrentando múltiplas e longas jornadas, em alguns casos sendo necessário levar também suas crianças para as aulas.

Também é comum que estudantes façam longas viagens para chegar até a faculdade. A UNIRIO é localizada na Urca, um bairro residencial, turístico e com sedes militares da Zona Sul carioca, com acesso direto limitado a transportes públicos reduzidos. Sendo assim, dependendo da distância da residência de um aluno, ele pode precisar de até três transportes, ou mesmo levar algumas horas para alcançar o local da universidade.

Diante do acúmulo das diversas situações apresentadas, tornou-se facilmente notável as condições físicas em que a maioria dos estudantes chega à faculdade, após uma extensa rotina de trabalho ou uma viagem cansativa. As posturas, voltadas para baixo, curvadas; os olhos, pesados; percebe-se a falta de desejo comum para levantar, mover-se pelo espaço, ou mesmo para trocar atividades e palavras. Nos relatos em avaliações de alunos sobre seus estados e sensações corporais, palavras como “cansaço”, “estresse” e “correria” aparecem com frequência.

“A partir dos encontros passei a perceber a minha correria diária e o quanto tenho deixado de observar quantas coisas boas e importantes que acrescentariam uma melhor qualidade de vida”

(Larissa em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“A nossa vida vem sendo sempre tão corrida e apressada... parece que, quando entramos aqui, voltamos a ser ‘pessoas’ novamente... que podem acreditar, confiar, e viver a ‘humanidade da gente’, coisa que vamos deixando pra lá no nosso dia a dia. É revigorante estar aqui... dá forças pra continuar seguindo.”

(Valentina em seu diário de bordo, de 2017)

“Estamos tão atribulados com compromissos que esquecemos de cuidar e sentir que ele que é o responsável pela execução de todas as atividades do dia a dia, o corpo. E se não cuidamos do corpo, que dirá da mente. Com essa ausência de visitas internas a nós, não conseguimos saber das nossas reais necessidades e não ficamos bem conosco. Se não ficamos bem conosco, não percebemos o outro e nesse círculo, nós acabamos deixando de

*ser um para sermos cada um. Devemos nos perceber e respeitar, para
perceber e respeitar os outros.”*

(Daniela em seu diário de bordo, de 2017)

De fato, a rotina massacrante é um fator alienante em relação às verdades do corpo. Lowen (1988) chama a atenção para o corpo esquecido ou pouco valorizado na sociedade ocidental. Como afirma o autor,

Conhecimento, poder e riqueza são coisas sem sentido a menos que contribuam para o bem-estar geral da pessoa e para o bem-estar de sua sociedade. Não podem, porém, ser significativas se as pessoas e a sociedade ignorarem os apelos do corpo para exprimir-se e realizar-se. Até aqui, estou certo de que todos concordarão, mas muitas serão as vozes de protesto que se levantarão se eu insistir que, em nossa cultura, os apelos do corpo são negados. (Lowen, 1988, p. 300 - 301).

Outro fator, ao deparar-se com diferentes vivências e personalidades dentro de um único espaço, é a falta de intimidade entre os colegas de turma. Ao início de um semestre, a timidez, a falta de interação ou relação entre alunos são realidades encontradas corriqueiramente; quando se dão as trocas, comumente acontecem entre tribos, aqueles que já possuíam alguma relação estabelecida antes do encontro das aulas, gerando muitas vezes ainda mais desconforto ou isolamento daqueles que não se conhecem. Assim, desde as primeiras reuniões, o desafio é quebrar as barreiras que impedem o contato entre as pessoas, diante de um modo de organização da vida cotidiana em que as relações entre os indivíduos tornam-se cada vez mais frias e superficiais (Schaefer; Guedes; Tiriba, 2017).

2.2. O brincar: atividades propostas para a desconstrução do corpo enrustido

O papel de propor vivências de danças da cultura popular dentro da sala de aula não se mostrou algo tão simples, diante de realidades alienadas e enrustidas. A proposta de estudar e se aproximar da cultura de povos tradicionais brasileiros e suas manifestações deu-se pelas referências filosófico-existenciais próprias destes povos e comunidades. Estas são fundadas em relações indissolúveis entres seres humanos e natureza, em conexão com suas ancestralidades, com a construção de um fazer coletivo, com a seriedade de uma experiência que é nutrida pelo brincar; perspectivas estas que se abrem para o desenvolvimento de uma visão paradigmática ecológica, sustentável e democrática (Tiriba, 2018a).

No entanto, uma vez feito o convite para as turmas, a falta de disposição, a sensação de desconforto e exposição, o medo do ridículo e do desconhecido foram reações mais comuns do que o imaginado, porém compreensíveis, diante do encontro das realidades ali presentes, como já descritas na seção anterior.

“Sempre no começo me sentia um pouco desconfortável, mas durante os exercícios procurava perceber efeitos positivos no meu corpo, nos meus músculos e articulações.”

(Roberto em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017).

Foi então que se mostrou clara, dentro do papel da monitoria, a necessidade da realização de trabalhos corporais que pudessem preceder ou caminhar paralelamente às danças, de modo a torná-las cada vez mais confortáveis, entregues e verdadeiramente alegres.

“O sentimento durante as atividades quase se iguala a uma volta ao jardim de infância, como se tivéssemos que buscar nossa essência no nosso momento mais puro e feliz. Talvez seja para despertar nosso eu interior no momento que mais estamos precisando. As risadas contagiam como ondas de energia e tudo o que acontece lá fora é deixado lá fora. Temos o poder de viajar para os lugares mais profundos da nossa mente e as músicas tocadas são nosso meio de transporte.”

(Júlia em seu diário de bordo, de 2017)

Aqui, serão descritas apenas algumas das muitas atividades realizadas. Todas elas são adaptações de jogos e vivências teatrais já experienciadas por mim através de ocasiões diversas de encontros e oficinas artísticas. De muitas, não foi possível detectar as origens, possivelmente por suas difusões populares; já outras, retiradas e adaptadas de autores que foram essenciais não apenas na disponibilização de exercícios, mas de embasamento ideológico na aplicação dos mesmos.

Augusto Boal (1982), dramaturgo e diretor de teatro, dedicou-se à elaboração de um teatro que traduzisse a realidade brasileira e os contextos sócio-culturais repletos de desigualdade, propondo assim um teatro acessível, e mais, como uma ferramenta essencial para a não passividade, diante da ideologia dominante e excludente, para a liberdade de comunicação e para a manifestação política. Em perfeito alinhamento com os objetivos da

disciplina Corpo e Movimento, em seu livro *200 Exercícios e Jogos Para o Autor e Não-ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*, Boal (1982) vem “(...) oferecendo exercícios e jogos que ajudem o não-ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos) a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas cotidianas da sociedade capitalista.” (BOAL, 1982, p. 9).

O outro autor utilizado como referência, na busca de jogos e exercícios, foi Ricardo Japiassu (2008), a partir de seu livro intitulado “*Metodologia do Ensino de Teatro*”, no qual apresenta uma série de formulações de propostas para aulas de teatro, direcionadas para o ensino básico escolar, da 1ª à 4ª série (atuais 2º ao 5º ano). O autor deixa claro que o oferecimento das propostas não são o veredicto de um caminho único e imutável, ao contrário: aquele que for utilizar os exercícios deve sempre se adaptar ao contexto em que se encontra, acreditando assim na diversidade cultural, no respeito às diferenças e pluralidades, na tolerância. Além disso, uma grande identificação encontrada em Japiassu (2008) com o fundamento teórico das ações na disciplina, foi a sua busca de um teatro baseado na autonomia e na educação emancipadora, como contextualiza a seguir:

Se, na atualidade, a dissolução total das singularidades em modelos predeterminados e idealizados de ação encontra-se ao alcance da mão e do bolso do "consumidor", o ensino modernista tardio de teatro, na perspectiva de uma educação emancipadora, necessita então contribuir para que o sujeito se conscientize desse processo de reificação ou coisificação no qual somos todos enredados com o advento da indústria cultural. Assim, o teatro-educador pós-moderno procura intervir pedagogicamente buscando superar a semiformação ou deformação do aluno oferecendo a ele uma autêntica formação cultural. (JAPIASSU, 2008, p. 15)

Reunidas, as atividades propostas na monitoria de Corpo e Movimento tinham como intuito o despertar do autoconhecimento e de um maior contato entre a turma, incentivando o relaxamento, a entrega e o toque, a noção de ocupação do espaço, do coletivo em unidade e a confiança em si e no outro. As atividades em torno destas temáticas serão descritas e aprofundadas nos tópicos a seguir.

Primeiros contatos

O primeiro encontro entre pessoas geralmente se dá através do contato visual, o que, logo de início, veio aparecendo como uma barreira diária para muitos. Esta questão pôde vir a ser enfrentada de maneira leve, caminhando juntamente ao processo de conhecer os nomes de cada um presente, algo essencial para que se inicie qualquer trabalho coletivo.

Enquanto alguns dos alunos da turma ainda não se conheciam, trabalhos em roda foram ideais para oferecer a oportunidade de um espaço para os contatos visuais de uns com os outros. Adaptadas de vivências artísticas diversas, duas brincadeiras, simples de serem realizadas, serão aqui detalhadas quanto ao funcionamento e seus efeitos.

Em um círculo, um de cada vez caminhará na direção de um colega, olhando diretamente para ele. Ao se aproximar daquele para quem se direcionou, diz o próprio nome e ocupa o lugar da pessoa escolhida, que agora fará o mesmo, caminhando rumo a outra pessoa da roda. Assim seguirá o procedimento. É importante que todos na roda estejam atentos ao olhar de quem está se movendo ao centro e também se mantenham de prontidão, para quando chegar a sua vez.

Outra dinâmica em roda acontece da seguinte maneira: uma bola ou qualquer outro objeto será jogado de mão em mão, simbolizando a vez de cada um. A pessoa que estiver com o objeto dará um passo à frente e dirá seu nome, juntamente com a ação de um gesto. Os outros repetirão seu nome e o gesto realizado, reproduzindo o movimento de maneira bem exagerada. Em seguida, a bola é jogada para outra pessoa que dirá seu nome, com outra entonação e gestual. Aqui, além de contato visual e apresentação dos nomes, também se tem a oportunidade de perceber um pouco da personalidade de cada um, demonstrada através do movimento e da voz. Também é interessante que todos se percebam através dos outros, com a reprodução dos seus gestos e ações.

Com as últimas atividades descritas, sendo a primeira retirada de vivências com o mestre Itaércio Rocha nas preparações para o auto do Boi Garboso, do CEAT, as turmas se permitiram descontraír, rir coletivamente, além de ter sido criado um espaço para cada um se apresentar e se expressar da própria forma, o que gerou interação até mesmo entre os mais introvertidos.

Também realizando a troca de olhares, em outra brincadeira, esta retirada de Japiassu (2008), imagina-se um fio que conecta os colegas pelo olhar, divididos em pares. Assim, toda a turma irá caminhar pelo espaço, ora perto, ora distante, porém sempre mantendo-se o olhar fixo entre os pares conectados. Quando houver um sinal (palma, sino ou qualquer outro som), esse fio passa a ser estabelecido entre novos pares, buscados imediatamente após o som.

Ao oferecer o encontro dos olhares com os corpos em movimento, a brincadeira exigiu concentração e uma constante presença e disposição para a troca, também já despertando a sensibilidade para a própria ocupação no espaço.

Em relatos, alguns alunos descrevem que, ao vivenciarem atividades como essas, adaptaram-nas para outras experiências de aproximação entre coletivos:

“Essa disciplina me deu a possibilidade de adaptar algumas atividades de ‘quebra-gelo’ que realizamos antes de iniciar processos com candidatos a uma vaga de emprego, para atividades que estimulem o movimento do corpo”

(Larissa em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Participo de aulas de teatro onde contribuo com o ensino. Lá eu passei alguns exercícios que fizemos em sala e isso contribuiu muito para harmonia da turma”

(Rafaela em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Essas primeiras experiências de aproximação são fundamentais para que se estabeleça uma rede de interação e confiança, algo interessante de se construir em qualquer espaço, especialmente se estamos falando de encontros de formação. “Na primeira etapa do encontro, cuidado para que os grupos comecem a ter confiança neles mesmos, que se vejam e se sintam reciprocamente. Não devem sentir-se observados nem sozinhos.” (FUX, 1983, p. 61)

Relaxamento e meditação

Mesmo antes de iniciar o trabalho de monitoria, o relaxamento já era uma prática frequentemente aplicada em aula. No decorrer de atividades com esse teor, foi estimulada a observação do corpo e do estado mental e emocional, elementos cruciais de se manterem integrados no cotidiano. O relaxamento tornou-se uma espécie de introdução à meditação e, assim, os estudantes foram convidados a um aguçamento dos próprios sentidos; à escuta do corpo e suas necessidades; o cansaço foi, aos poucos, substituído pelo alívio e disposição.

Para iniciar atividades como essas, o ponto de partida se encontra na respiração, que deve ser tranquila e profunda. Seja sentado ou deitado, concentra-se apenas em inspirar e expirar lentamente, observando e acalmando o ritmo em que cada um se percebe. Em seguida, é guiado um passeio pelo próprio corpo, alternando o foco entre suas diferentes partes e, sempre que alguma tensão é encontrada, mentaliza-se a sua descontração.

Neste exercício, foi comum acontecer de pessoas caírem no sono, o que descortina ainda mais o estado de exaustão dos alunos. Sempre que o relaxamento era realizado logo ao

início das aulas, podia-se perceber nos estudantes maior concentração, desejo e disposição para o que viesse a acontecer nas horas seguintes.

Para além da aplicação da prática, houve, desde sempre, grande estímulo para que os estudantes adquirissem o hábito de inserir a meditação na própria rotina, ou mesmo a simples respiração profunda, algo que pode ser feito a qualquer momento e tem grande efeito no alívio da ansiedade. Essa inserção de hábito no dia a dia dos alunos pôde ser encontrada em diversos relatos escritos:

“Descobri como é bom relaxar, sentir meu corpo. No início foi difícil, mas com o tempo e prática se tornou algo leve que até incorporei na minha rotina. Fez eu me sentir feliz e leve.”

(Rodrigo em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“A partir desse semestre comecei a fazer aulas de pilates e, em episódios de crise aguda, coloco técnicas de respiração que aprendi nas aulas em prática”

(Roberto em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Aprendi a valorizar momentos em que possa parar e observar o ritmo do meu corpo e desfrutar de autoconhecimento”.

(Ana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“A capacidade de me permitir relaxar e aproveitar o momento durante as aulas foi muito significativo para mim, pois recuperei isso depois de um ano muito conturbado para minha mente”

(Rafaela em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Guattari (1990), em sua obra *As Três Ecologias*, afirma que

As relações da humanidade com o socius, com a psique e com a "natureza" tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto. (GUATTARI, 1990, p. 23)

O trabalho de relaxamento e meditação, mostra-se portanto uma ferramenta essencial de autoconhecimento, empoderamento pessoal e revitalização. O cultivo dessa prática pode se tornar um grande passo para a autonomia mental, física e emocional dos indivíduos, possibilitando equilíbrio, estabilidade e aproximação de uma harmonia das relações ecosófica: um verdadeiro caminho para a desconstrução e questionamento do modo de vida maquinal capitalista. (Schafer; Guedes; Tiriba, 2017)

Ocupação do espaço

Se o relaxamento ofereceu um momento para a percepção do ritmo e estado interno da mente e do corpo, a compreensão da própria ocupação diante da espacialidade externa também foi fundamental para uma consciência íntegra da própria presença. Exercícios utilizados para trabalhar essa noção espacial, foram aqueles que ofereciam a caminhada e a circulação pela sala.

Um exemplo de atividade realizada com esse intuito envolve a movimentação da turma pela sala, buscando não apenas evitar os esbarros, mas preencher todos os espaços vazios. A partir daí, diferentes elementos podem ser trabalhados, como a exploração dos diferentes planos (superbaixo, baixo, médio, alto e super alto), da velocidade de caminhada ou da percepção da própria postura e da postura do outro ao caminhar. Dentro desta última variação, pode-se reproduzir o modo de algum colega ao andar, proporcionando não apenas um momento para se reconhecer em outro corpo, mas também de notar o que muda na própria disposição corporal ao imitar a postura e o jeito de alguém.

A dança, independente de qual seja, abraça perfeitamente essa conexão: a consciência interna do próprio corpo (e seus movimentos) e a noção de sua ocupação nos espaços. Dessa forma, exercícios que provocam de alguma forma essa percepção, dialogaram em muito com a prática das danças e potencializaram a presença dos corpos.

Coletivo em unidade

Está intrínseco, nas danças da cultura popular, o senso de coletividade. Em uma roda, nada se faz sozinho: a palma, o canto, o toque das percussões, tudo se trata de uma energia fortalecida pela dedicação e ação conjunta daqueles que realizam as manifestações. A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento de uma noção de coletividade tornou-se mais um

elemento trabalhado com a turma, de forma paralela às danças, com exercícios também utilizados na área da preparação teatral.

Uma brincadeira realizada com as turmas, que esbarra na temática anteriormente descrita da noção espacial, trata-se do desenvolvimento do coletivo como uma grande unidade. Ao circularem pelo espaço, sem o uso da comunicação verbal ou gestual, todos igualam o ritmo da caminhada e, em seguida, juntos e ao mesmo tempo devem parar de movimentar-se. Do mesmo modo em que freiam de forma coletiva o andar pelo espaço, devem também voltar a caminhar simultaneamente.

Uma outra variação do exercício anterior, pode acontecer de modo oposto, ou seja, circulando pelo espaço e parando apenas um de cada vez. Ao conseguirem com que todos parem de caminhar, da mesma forma devem voltar ao movimento pela sala, realizando a iniciativa sempre de forma alternada. Caso aconteça de dois ou mais se movimentarem conjuntamente, a brincadeira deve recomeçar.

A busca da unidade, a ampliação dos sentidos e a constante presença foram alguns dos resultados adquiridos nessas atividades, nas quais, ao se repetirem, cada vez menos as turmas apresentavam dificuldade para perceberem uns aos outros.

Outra brincadeira é a que, em uma roda, todos memorizam quem está à sua direita e à esquerda. Espalham-se pelo espaço e, assim que todos pararem, devem encontrar e dar as mãos para quem estava ao seu lado anteriormente, formando um grande nó coletivo. A partir daí o nó deve ser desfeito pela turma, sem soltar as mãos, até que consigam retornar à grande roda.

O divertido e interessante da última atividade descrita foi o estabelecimento de um desafio em que todos se depararam e apenas de forma coletiva puderam solucionar, dependendo necessariamente da participação ativa de cada um.

“Imagina que na troca, cada dia tivemos uma energia diferente, difícil dizer ou simplificar, mas, em geral, sempre após as atividades estávamos 'melhor' (alegres, animados...). Felicidade às vezes é um instante e caminhamos nesta busca (como já considero todas as atividades corporais) (...).”

(Cristine em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“As atividades não eram apenas para que aprendêssemos a nos mover em grupo. Primeiro, era para que o grupo se movesse como unidade, para que

sentíssemos o outro e vice e versa. Essa relação de unidade com o grupo, baseada na confiança do outro e a troca de energia, mostra que não basta conviver e necessitar do outro, mas senti-lo e compreendê-lo, com isso vem o respeito mais confiança e evolução de ambas as partes, sejam elas pessoas, um grupo, uma nação.”

(Daniela em seu diário de bordo, de 2017)

Ao discorrer sobre a formação do professor como peça fundamental na mudança do sistema educacional, a partir dos fundamentos energéticos Reichianos, Campos e Mota (2010) esclarecem um conceito de Reich, chamado *contato organótico*, essencial na relação professor-aluno: “(...) espécie de sintonia que pode ser estabelecida entre as pessoas, onde prevalece um profundo entendimento baseado na percepção de si mesmo e do outro.” (CAMPOS; MOTA, 2010, p. 284). Essa relação de uma percepção abrangente de cada um consigo e com o outro é capaz de estimular um ambiente de maior empatia e acolhimento, podendo e devendo, ao meu ver, transcender qualquer relação em busca de uma harmonia coletiva e sensação de pertencimento.

Tato e entrega

“Aprendi que o contato e no contato é que acontecem as trocas.”

(Mariana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

O contato físico entre os corpos é um grande desafio para muitos. A falta de toque no dia a dia se tornou um resultado do esfriamento das relações cotidianas. Diversas brincadeiras e atividades têm o intuito de aproximar o contato corporal, de maneira leve e divertida.

Boal (1982) propõe a brincadeira da “Marionete”. Esta, acontece em dupla, na qual uma pessoa será a marionete e a outra, aquela que guiará seus movimentos. De olhos fechados ou não, a pessoa guiada deve sentir os toques e impulsos do outro e mover-se de acordo com os mesmos, podendo explorar desde o movimento pelo espaço até a pesquisa de diferentes posições e expressões corporais e faciais. Em seguida, as funções são trocadas e aquele que guiou será agora a marionete.

Esta atividade foi de grande eficácia para proporcionar, de modo criativo, o tato entre os colegas, o que só pôde ocorrer com a permissão dos alunos de serem guiados e tocados uns pelos outros, vide que, para muitos, esse processo significa vencer uma forte barreira pessoal.

A realização desse exercício também aguçou a percepção de cada um quanto ao efeito dos toques sobre os seus corpos, o que podia ser percebido através dos movimentos resultantes a partir do tato entre aqueles que interagem durante as práticas.

Outra atividade trabalhada, dessa vez em roda, foi a brincadeira do “Choque”, a qual vivenciei através de uma oficina de teatro, ainda na escola CEAT, dada pelo ator e professor Ricardo Gadelha, sendo também praticada em todas as turmas de Corpo e Movimento, ainda enquanto monitora. Acontece da seguinte forma: de mãos dadas e olhos fechados, uma energia é passada pela roda por meio do aperto de mão. Assim que você recebe o choque de um lado, deve apertar a mão da pessoa que estiver do outro, repassando a energia e fazendo com que esta circule. Aos poucos, outros elementos podem entrar na brincadeira: essa energia pode mudar de direção, ou novas energias podem ser introduzidas na roda.

O interessante foi observar o rumo e as formas que essas energias puderam tomar. Elas aceleraram ou diminuíram sua velocidade? Qual foi a intensidade com que ela circulou? A quantidade de energia que circulou cresceu ou diminuiu? O resultado foi observar que esses aspectos mudavam de acordo com cada grupo em que essa brincadeira foi realizada, demonstrando o quão diferente podia ser o estado e a energia de cada coletivo.

Outro modo de estimular o toque, porém visando o relaxamento, foi trazer para a turma práticas de massagem, que aconteceram das mais diversas formas. Aqui, serão descritas algumas maneiras de aplicar essas atividades, que também proporcionaram para os colegas de turma momentos de grande entrega e confiança.

Em duplas, enquanto uma pessoa fecha os olhos, a outra pode massageá-la delicadamente nas costas, na cabeça, braços, mãos ou no rosto. Após alguns minutos, invertem-se os papéis dentro da própria dupla. Pode também ser feita em trio, onde alguém, sentado ou deitado, recebe a massagem de outras duas pessoas. Esta atividade, no entanto, também pode ser realizada com toda a turma em conjunto, seja em uma grande fila ou com uma pessoa de cada vez sendo massageada por toda a turma.

Augusto Boal (1982) propõe uma experiência que também atravessa a entrega e o toque, na qual duplas, sem saber quem são e de olhos fechados, tocam no rosto um do outro, sentindo a textura e os tamanhos. Ao final, descrevem a experiência e dizem quem imaginou ser a sua dupla.

A confiança em si e no outro foi um elemento fundamental a ser estimulado, pois, sem isso, tornava-se escassa a presença, os corpos se fechavam em torno de si mesmos, faltando a disposição para viver com verdade as experiências corpóreas. Se para muitos é desafiador

entregar-se para a troca e o contato físico, a brincadeira foi uma maneira frutiva de explorar tal experiência.

A clássica dinâmica “João Teimoso”, tanto referenciada por Japiassu (2008) quanto Boal (1982), é de forte impacto nos grupos em que foi realizada. De olhos fechados, uma pessoa no centro de uma pequena roda deve manter o corpo reto, como uma tábua, e deixar o seu peso cair na direção dos colegas. Esses, devem recebê-lo com cuidado e delicadamente empurrá-lo para outra direção. Assim, a pessoa ao centro deixa-se inclinar e ter seu corpo conduzido pelos outros da roda.

Para que esse jogo pudesse acontecer, foi necessário que as pessoas no papel de “João Teimoso” confiassem plenamente na recepção dos colegas, não temendo a queda. Da mesma forma, foi preciso que quem se encontrasse no entorno na roda, através do toque, transparecesse segurança e firmeza.

Tocar nessas temáticas da entrega, do tato e da confiança produz um reflexo que vai muito além da sala de aula. Uma vez permitida e acessada a vivência da sensação de um intercâmbio e desprendimento pleno, estes podem diluir-se nos mais diversos âmbitos das relações cotidianas e da convivência em sociedade. Quanto às danças das culturas populares e suas dinâmicas, brincadeiras como essas foram como aberturas de portas, dado que a troca de olhares, de energia, o movimento e os toques entre os corpos são elementos cruciais e inerentes.

“Tivemos a oportunidade de confiar e também a responsabilidade de confiar em pessoas que temos pouco contato. Confiar no próximo é bom.”

(João Pedro em seu diário de bordo, de 2017)

“Esse momento vem me proporcionando muito prazer. É uma sensação fantástica poder se relacionar com o outro, criar laços de respeito e confiança.”

(Valentina em seu diário de bordo, de 2017)

O movimento e a criatividade

Brincadeiras que despertam o movimento e a criatividade, mostraram-se eficazes para proporcionar aquecimento corporal. Para além disto, criaram um ambiente de liberdade de expressão, afetiva e corporal, de alegria, diversão e desencouraçamento¹ dos corpos. Nada

¹ Reich, conforme apresenta Mota e Campos (2010), aponta o termo *encouraçamento* em oposição à *autorregulagem* energética do corpo. Enquanto a última seria a livre fruição da energia, o primeiro termo diz

melhor do que estimular a criatividade da expressão física para afastar o medo de “fazer errado” ou mesmo de “parecer ridículo”. Temores como esses atravancam o simples ato de ser e esbarram no sentimento de vergonha e exposição, sensações que freiam a liberdade e a fluidez do dançar.

Citarei aqui três jogos em roda realizados em aula, que permitiram o soltar dos corpos de modo natural, dado que a atenção dos jogadores se voltava completamente para a dinâmica das brincadeiras. Tais foram aprendidas e vivenciadas por mim em oficinas teatrais e em diferentes projetos com o espaço de preparação corporal.

São diversas as brincadeiras em roda com o foco em energias que circulam pelos colegas, exigindo prontidão, agilidade e presença. Uma, muito aplicada nas turmas de Corpo e Movimento, e que possui diferentes variações, conheci como “Zip Zap”, também nos tempos de escola, na oficina de teatro com Ricardo Gadelha, e é guiada através de comandos: “Zip” significa passar a energia para quem está ao seu lado; “Zap”, para qualquer outro da roda. Assim, quem está com a vez deve dizer a palavra de acordo com a direção que enviará a energia. Esta, é enviada como uma flecha, apontada e passada com o som das palmas das mãos se arrastando, um movimento que deve ser feito deixando que todo o corpo se volte para passar a energia adiante. Quem recebe, deve imediatamente enviar para outra pessoa. Outros comandos podem entrar também na brincadeira para aumentar a dificuldade, porém, apenas com esses dois, o jogo já cumpre perfeitamente o seu papel de estimular a atenção, acordar e aquecer os corpos.

O exercício do Espelho, proposto por Japiassu (2008), promove o encontro entre duplas que devem imaginar-se como alguém realizando uma ação e outra pessoa como reflexo. Os movimentos realizados por um, que inicialmente devem ser feitos de maneira lenta para que possam ser reproduzidos, são repetidos simultaneamente pelo outro. Dessa forma, ao passo que quem realiza a ação permite-se explorar e criar, quem a repete se concentra em entregar a atenção ao outro e para o processo de vivenciar uma proposta de movimentação externa através do seu próprio corpo.

respeito ao bloqueio desta e uma forma de defesa crônica e protetora do caráter, diante das múltiplas repressões morais, efeito que inibe o afeto e resulta na rigidez e no aumento das tensões musculares. Lowen (1988), em seu livro *Amor e Orgasmo* descreve o encorajamento como a falta de relaxamento corporal, estado que limita a sensibilidade física e a potência orgástica. Estando os ombros tensos, a barriga e o diafragma contraído, assim como o coração (orgão que concentra a ideia do amor) protegido sob uma couraça, o prazer sexual acaba por isolar-se apenas nos órgãos genitais e não se estende para o resto do corpo. No entanto, se a associação do autor refere-se diretamente ao contexto da sexualidade, aqui compreende-se o termo *encorajamento* de forma a refletir o quanto de sensibilidade e prazer os corpos são privados devido à tensão cotidiana e padrões estéticos e de comportamento aos quais são submetidos.

Por fim, um último exercício a ser descrito, de corporalidade e criação também realizado com as turmas, trata-se de um objeto imaginário que circulará de mão em mão pela roda. Enquanto Japiassu (2008) propõe atividades diversas com a criação de objetos, onde se estabelecem gestualmente as texturas, o peso e seus demais elementos, aqui, adapta-se para uma brincadeira onde o objeto em questão é recebido de acordo com suas características, anteriormente definidas por alguém da roda, e transformado em um novo, por cada um que recebe, sempre respeitando e definindo corporalmente suas funções e características.

Através desta e das outras brincadeiras descritas, convidou-se os corpos a explorarem as próprias expressões de acordo com suas identidades. Dessa forma, foi proposta a construção de corpos que falam, desatrofiam e permitem movimentar-se consigo e com o outro, preparando um ambiente livre para o motivo inicial de tudo isso: a vivência com as danças populares.

“Confesso que no início eu ficava com preguiça de fazer, mas enquanto fazia e após os exercícios, eu notava que a energia era boa, que eu estava mais leve e preparada para a aula.”

(Daniela em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Em processo semelhante de uma culminância na maior liberdade e disposição do corpo para a dança, ressalto o trabalho desenvolvido por Maria Fux, (1983), ao aprofundar-se em sua metodologia para a dança improvisada. A autora comenta que, em seu processo didático de exploração da integração e independência das partes do corpo, em uma busca de totalidade, as frases e vocabulários corporais adquiridos em dinâmicas de aula converteu-se em confiança na entrega de cada um para a criação. “É então quando a música, a percussão ou o canto se personificam e parece que nosso corpo se converte em um grande ouvido.” (FUX, 1983, p. 62).

Dito isso, será descrito a seguir o processo de contato com as danças tradicionais.

3.3. O Coco e a Ciranda - brincando de ser um

O primeiro contato com as danças se fez muito através da escuta e da compreensão corporal dos ritmos. Escutava-se as canções dos próprios mestres e artistas populares, ouvindo gravações de referências como Lia de Itamaracá (2000), Comadre Florzinha (1997), Aurinha do Coco (2006), entre outras.

A aproximação também podia se dar apresentando diretamente o ritmo executado pela percussão do pandeiro, ao passo que, em roda, pedia para que marcassem o ritmo com palmas e repetissem o coro das canções. Uma vez cantando e percutindo os ritmos no corpo, apresentava os passos, nunca cobrando perfeccionismo e assertividade, apenas oferecendo auxílio e buscando estimular, prioritariamente, a entrega, para que cada um vibrasse as canções e se percebessem parte essencial para que a energia da roda seguisse acesa.

Na ciranda, os movimentos simples e coletivos proporcionaram grande unidade entre as turmas; a repetição dos passos ondulares, para frente e para trás beiravam um efeito meditativo em grupo; muitos se conectavam até mesmo com memórias das brincadeiras de infância:

*“Amei as práticas dançantes, resgataram minha infância no quintal onde
brincávamos de roda.”*

(Larissa em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de
2017)

A vivência com a dança chegou a ser realizada em idas à praia com as turmas, o que reforçava ainda mais a experiência, ao conectá-la com o espaço onde a dança é essencialmente praticada em suas regiões de origem. Lá, apesar da dificuldade de caminhar na areia, se tornou ainda mais forte a vivência, uma vez que a conexão com a natureza também se fazia presente.

*“(...) quando dançamos na areia, parecia que estávamos sendo energizados
pela praia.”*

(Júlia em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de
2017)

A união do canto e da dança, com todos em unidade, provocou um bem estar e uma conexão de cada um consigo e com o outro, uma energia que seria essencial de ser construída em qualquer ambiente educativo.

Já o coco apresenta dinâmicas em dupla e em roda, além de demandar um passo mais rítmico e elaborado que a ciranda. Dessa forma, o processo de aprendizado se tornou mais longo, sendo vivido em diferentes aulas, mergulhando cada vez mais nas variedades de movimento e na compreensão da dinâmica de roda. No entanto, como já afirmado, o mais

importante ali era propor um ambiente de desprendimento dos corpos, respeitando a liberdade da movimentação de cada um.

A roda de Coco acontece com todos aqueles que a compõem, sustentando o ritmo na palma das mãos e cantando em coro as canções, fazendo assim com que a energia da roda se mantenha viva com a participação de cada um. Ao passo que a roda sustenta a música e a batida, pares se juntam para dançar ao centro, podendo revezar a dupla, de acordo com que uma nova pessoa, ou par, entra no meio do círculo e pede licença para quem lá se encontra.

Essa dinâmica interativa da dança do coco proporciona uma grande troca e um encontro verdadeiro do que se pode dizer “corpo e alma”, além de quebrar a grande barreira do medo de errar, de movimentar-se, do julgamento e da exposição. Em aula, o ambiente criado pela música e a dança foi de alegria, brincadeira, conexão e interação coletiva.

Aqui, não poderá ser deixado de fora o desconforto de muitos diante do desconhecimento dessas manifestações populares. Ao longo dos dois anos de monitoria, muitos alunos, em sua maioria de religiões cristãs, ao saberem do envolvimento do tambor ou ouvirem palavras e referências a entidades de religiões afro, como por exemplo *Iemanjá* (figura muito presente em canções de ciranda, por seu envolvimento com o litoral) preferiram se retirar das atividades. Acredito que escolhas como essas devem ser respeitadas, no entanto, não sem a presença do diálogo e da pesquisa em torno dessas práticas, para que se compreenda seus contextos sociais e culturais, assim como suas origens.

Sem esse primeiro contato, percebo esse distanciamento ainda em uma posição vinculada ao preconceito estrutural, infelizmente ainda vigente no trato e entendimento com práticas da cultura negra. Esse diálogo pode ser ainda mais expandido se passa-se a reconhecer as manifestações afrobrasileiras como parte formadora e essencial da nossa cultura. Trata-se de acolher as diversidades e proporcionar, com urgência, espaço para saberes que, por séculos, não se encontram em ambientes de formação, em torno de uma violência, invalidação, apagamento e repressão do ocidentalismo embranquecido sobre povos tradicionais, suas existências e práticas culturais.

Dito isso, cabe evidenciar que a vivência das danças tradicionais veio também acompanhada por espaços de discussão e pesquisa em relação às suas origens e contextos sócio-culturais. Essa aproximação com a diversidade da cultura popular brasileira tem como fruto a valorização de povos e minorias, abrindo espaço e possibilidade para a inversão de um retrato naturalizado de preconceito, exploração e subvalorização que grupos sociais e povos afroameríndios foram e ainda são submetidos. Foram muitos os retornos dos alunos em relação à riqueza de conhecer e vivenciar as manifestações da cultura popular.

“Amei poder dançar os ritmos do coco e da ciranda, ritmos da nossa cultura que nos dá alegria e nos faz lembrar que o nosso povo é festivo.”

(Maria em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Conhecer sobre o coco foi bem legal, pois até então nunca tinha ouvido falar (...), foi muito legal aprender não só sobre a história mas também dançá-lo.”

(Larissa em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Ao conhecer essas diversas danças populares, brasileiras pude me sentir compreendendo um pouco mais sobre nossa cultura, as valorizando. Além de serem ritmos maravilhosos.”

(Roberto em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Conhecer sobre diversas danças da nossa cultura, além de algumas delas como ciranda, coco e cacuriá no final me fez perceber (...) como nós não conhecemos e de certa forma estamos desvalorizando o que é nosso, são nossas raízes.”

(Daniela em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“No geral, foi muito bom conhecer essa parte da nossa cultura que tem resistido por séculos.”

(Beatriz em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Mexeu com o corpo. Me senti mais leve ao dançar e me fez lembrar de como a dança é importante pra mim. Me acrescentou novas perspectivas sobre o que são as danças populares do Brasil.”

(Nina em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Acredito que, por já ter algum contato com algumas expressões (capoeira, carimbó, maculelê...), estes ritmos e tradições me complementam e me fazem refletir ainda mais sobre as transições da formação do nosso povo.”

(Mariana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Aqui, percebe-se o quão essencial é a proposta decolonial dentro dos espaços de formação, no sentido de desconstruir e reverter um retrato de domínio e desvalorização de saberes e modos de vida.

Antes de qualquer coisa, não se trata de um projeto comunista, que se apresentaria anticapitalista na essência, mas de um projeto emancipatório e libertador. (...) O projeto decolonial refere-se primordialmente à condição de libertação dos povos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica e ideológica. Afinal, liberdade não tem preço, tem valor. (ANDRADE E NOVAIS, 2018, p. 8)

A alegria, a troca, o bom astral e a disposição provocadas pela experiência com as danças tradicionais brasileiras foram também percebidas pelos alunos, se fazendo presentes em diversos relatos. Além disso, a noção da desconstrução do corpo cotidiano no padrão de vida urbano-capitalista, provocada pelas danças, foi uma observação notável que também se fez presente em avaliações.

“As práticas dançantes eram alegria pura. Toda vez que íamos dançar eu deixava o cansaço para trás.”

(Júlia em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Adorei aprender a dançar, trocar energias boas com a turma, sorrir bastante e cantar. Agora sei mais sobre as danças e também sobre esses povos.”

(Rodrigo em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“(...) a dança traz mais humanidade ao nosso corpo e como nós que não estamos acostumados a essas danças, como estão as pessoas do lugar de

origem, ficamos com nossos corpos tão rígidos, tão endurecidos pela nossa forma de vida padrão metropolitana.”

(Daniela em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Me vejo uma pessoa mais tranquila quanto a perceber a importância de atividades que valorizam o corpo”

(Vitória em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Catarina Resende (2008), ao escrever sobre o método Angel Vianna de Conscientização do Movimento, reforça especialmente o lugar da dança como uma busca da própria identidade, uma vez que a“(…) dança se expressa como um modo de existir: cada um terá a sua dança e seu movimento singular e diferenciado. Cria-se uma dança que é movimento, um movimento que é vida - pois que se abre para o imperfeito e o imprevisto.” (RESENDE, 2008, p. 564)

A experiência da dança, transcendendo o perfeccionismo, assim como o medo do erro e do ridículo, leva a um lugar de entrega e libertação extremamente prazerosa, tornando o corpo uma grande ferramenta de expressão e comunicação. Vivenciar isso, em qualquer ambiente, potencializa a existência e desconstrói bloqueios; essa liberdade, se fosse estimulada desde a infância, tornaria possível a existência de uma sociedade profundamente menos patológica e mais conectada com a própria existência. Esse contato sensitivo com o próprio corpo, para existir desde cedo, é necessário que se faça presente com urgência na formação do professor, para que este se disponibilize corporalmente e também proporcione vivências com esse caráter na educação infantil.

“Áh! O dançar! Como é bom! Como foi bom! Confesso minha dificuldade em relação ao ritmo, mas dançar sem culpa é fantástico.”

(Paula em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Essa experiência me fez dançar mais na minha sala de aula, as crianças gostaram de me ver dançar com elas. Dão gargalhadas! Tem sido bom para mim e para elas.”

(Paula em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Passei a perceber o quanto a liberdade é importante na educação. É preciso pé no chão, dançar como se não fosse observado e outras práticas mais.”

(Joana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Da educação infantil à formação de professores, ou onde quer que se faça presente, o contato com as músicas e danças da cultura popular, além de possibilitar o reconhecimento, a valorização e a identificação com a diversidade da cultura nacional brasileira, permite

uma percepção musical mais aguçada que se expressa nos ritmos variados de nossa cultura, nas melodias simples que se constituem de frases musicais com perguntas e respostas, e nas estruturas e formas musicais diversificadas. Com habitualidade elas estão atreladas aos jogos, à dança, às brincadeiras de roda e aos desafios motores e rítmicos que fornecem subsídios aos alunos, para um bom aprimoramento físico e melhor coordenação motora. (Lima e Loureiro, 2018, p. 395)

2.3 Provocações e resultados

Tanto com as práticas das danças tradicionais brasileiras quanto com os jogos e brincadeiras, a reflexão e a atitude prática, em torno da valorização do corpo, mostrou-se uma demanda urgente e um potencial transformador na vida de muitos alunos que passam por Corpo e Movimento. Nas avaliações, a ampliação da percepção dos sentidos e da escuta do corpo, a alegria de se permitir expressar e cuidar de si, são retornos gratificantes e transparecem a clara necessidade que temos de nos conectarmos com nós mesmos, com o outro e com a natureza, fortalecendo as relações abordadas pelas 3 ecologias, na contramão de uma sociedade que objetifica, domestica e tolhe a liberdade dos corpos.

“[Aprendi] que meu corpo fala e precisa ser mais ouvido.”

(Maria em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Achei muito boas as sensações que as atividades me provocaram. Muita alegria; capacidade; tranquilidade e até nostalgia foram as emoções que senti.”

(Júlia em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“As práticas corporais provocaram tantas coisas em mim que é difícil explicar. Senti alegria, paz e, principalmente, vontade de continuar a dançar, relaxar, meditar etc.”

(Nina em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Nossas práticas corporais me ajudaram a me sentir mais. Pude relaxar de forma plena, tive o prazer de ficar com os pés descalços numa aula. A sensação de liberdade e prazer é indescritível. Para mim foi tudo muito fácil. Aprendi que a cada caminhada tenho a oportunidade de me (re) construir enquanto sujeito.”

(Paula em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“A disciplina de Corpo e Movimento me fez realmente acreditar no poder do nosso corpo de acordo com os acontecimentos da vida. Como ele reage de acordo como o tratamos”.

(Rafaela em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Me acrescentou muito, passei a me ouvir mais e sentir mais. Essa disciplina me proporcionou uma explosão de sensações num momento muito especial da minha vida”.

(Joana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Aprendi que nos comunicamos mais com o corpo que com as palavras (quer queiramos ou não). Me senti mais livre pra me expressar. Senti uma conexão maior entre meus colegas de turma e eu. Além de me sentir mais conectada a mim também. Senti calma... paz... alegria...”

(Fernanda em seu diário de bordo, de 2017)

“O que mais me acrescentou foi a percepção que passei a ter sobre meu próprio corpo. Foram raras às vezes até então que eu havia parado para refletir sobre as questões que nos foram colocadas sobre o corpo, como sua desintegração com a mente, ou mesmo sua domesticação para uma sociedade que é treinada para os princípios do mercado, etc.”

(Daniela em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Foram também diversos os escritos sobre a percepção de aberturas para novas perspectivas e reavaliações na prática como educador. Quanto à relação professor-aluno e o envolvimento do corpo como linguagem na educação,

(...) se levarmos em conta a ênfase dada à cultura verbal em nossa organização social, podemos dizer que aprender formas de expressão não-verbal, linguagem corporal indispensável a uma educação autorregulada, torna-se um dos problemas centrais ao se pensar uma ação educativa com essas bases. Contudo, ao levarmos em conta que é importante a experiência que a criança tem do mundo, iniciada na experiência do seu próprio corpo, saberemos que as necessidades emocionais das crianças devem ser a primeira prioridade escolar. Daí, se estivermos atentos às perturbações no funcionamento da criança, é possível intervir e impedir a cronificação dos bloqueios físico-emocionais. Por isso, ao educador, deveria se dar uma formação que possibilitasse o conhecimento do funcionamento energético humano. Ele poderia, então, ajudar a criança a manter um bom fluxo de energia, a sentir o seu corpo livre, a respirar reguladamente. (CAMPOS; MOTA, 2010, p. 281)

Aqui, o questionamento em questão está em torno do padrão disciplinar das escolas e também outros espaços de educação, no sentido mais aprisionador da palavra *disciplina*; as construções de rotinas massacrantes que não respeitam as necessidades de cada corpo; o tolhimento das personalidades em nome de uma padronização de comportamento; a formação de indivíduos como instrumentos do mercado de trabalho e não como cidadãos, com a prática do cuidar de si, do coletivo e da natureza. A crítica a esse modo maquinal de tratar a palavra e o ofício da educação deve estar sempre presente e viva, constantemente despertada e provocada nos espaços de formação, independente da faixa etária ou do coletivo envolvido.

“O mais significativo na disciplina foram as reflexões acerca do corpo na educação. Não somente nessa área mas na minha vida. Os debates e as vivências que os colegas, a professora e a monitora trouxeram me fizeram (re)pensar sobre essas questões”.

(Joana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“As aprendizagens foram marcantes justamente por trazer em si uma dinâmica diversificada, estimulante. Infelizmente modificar o espaço da sala de aula não é algo fácil, mas imagino que agora podemos pensar formas diferentes de construir este espaço”.

(Mariana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Pude ver a importância de dar uma maior liberdade para que as crianças com quem trabalho possam extravasar a energia”

(Roberto em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Acrescentou às minhas concepções acerca da educação infantil me fazendo reelaborar algumas práticas, partindo do princípio de que a criança aprende a partir das relações que ela estabelece com a natureza, no sentido do amar, do respeitar, do cuidar e do religar-se ao meio natural”

(Cristine em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Entender que não posso permitir que me abstenha de necessidades básicas do meu corpo (como beber água ou ir ao banheiro) para corresponder às expectativas do meu empregador e que se isso faz tanto mal a mim, para as crianças é muito mais”.

(Beatriz em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Quanto ao cuidado e à prioridade que a universidade oferece em relação ao corpo, a escassez desse estímulo foi percebida e ressaltada pelos alunos, ao perceberem que estão presenciando a única matéria do curso de pedagogia da UNIRIO que perpassa essa vivência e que proporciona um grande potencial transformador na forma de se relacionar com a própria existência.

“A disciplina acrescentou uma maior percepção das disciplinas que não valorizam o nosso corpo. As disciplinas da faculdade sempre valorizam o intelecto e deixam o corpo em segundo plano”

(Vitória em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“As práticas corporais foram as melhores experiências que eu pude desfrutar em uma disciplina desde que comecei o curso. Me ajudaram a quebrar o estresse e fazer com que eu me sentisse mais disposta a encerrar a semana de aulas.”

(Larissa em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

“Aprendi que ainda posso me surpreender na universidade e que esta pode um dia estabelecer um diálogo mais direto com o que o aluno realmente é.”

(Mariana em resposta ao questionário de avaliação da disciplina, em junho de 2017)

Independente do curso em questão, seja na área da pedagogia ou nos cursos de música, seja no âmbito da licenciatura ou não, faz-se essencial que matérias que atravessam os cuidados com o corpo estejam sempre presentes ao longo das formações, no sentido de valorização e conscientização da existência e do próprio processo de aprendizado. Neste trabalho, propõe-se as danças da cultura popular como um meio de grande potencial para o processo de libertação do movimento e das relações ecológicas, somando assim a consciência corporal com a prática de saberes ancestrais, em espaços onde urgem a abertura de novos horizontes democráticos e humanizados para o conhecimento (Schafer; Guedes; Tiriba, 2017).

CONCLUSÃO

Se neste trabalho a temática da *cultura popular* brasileira e suas manifestações em foco, o coco e a ciranda, tornou-se o principal instrumento para a pesquisa, fez-se necessário apresentar então a terminologia em questão, em uma breve investigação das suas distintas compreensões ao longo da história ocidental e brasileira. Uma vez traçado o caminho do conceito e as diferentes perspectivas nele implicadas, pôde-se então apontar o entendimento de *cultura popular e tradicional*, não com o viés de práticas atrasadas e estagnadas no tempo, mas de manifestações da subalternidade que vêm atravessando a história, transformando-se, adaptando-se, diante das contínuas tentativas de silenciamento, extermínio, de apagamento da diversidade, em nome da homogeneização para um grande mercado de consumo, entendido como *cultura de massa*. É atuando, ainda nos dias de hoje e em suas mais diversas formas e práticas, que é abordada aqui, portanto, a *cultura popular* como um sinônimo de existência e resistência.

De forma breve, o coco e a ciranda foram apresentados, em torno de suas compreensões, diversidades, histórias, contextos sociais e as dinâmicas presentes nessas danças e ritmos, assim como a relação interativa entre ambas as manifestações.

A pesquisa aqui desenvolvida foi fruto do trabalho realizado como monitora da matéria Corpo e Movimento e participante do grupo GITAKA. As motivações e rumos traçados, desde o princípio, estiveram alinhados à perspectiva da disciplina, assim como do coletivo de pesquisa, em torno da investigação de metodologias e saberes que dialoguem com um modo de vida conectado com as relações ecológicas de existência, como defende Guattari (1990) e Tiriba (2018a), atravessando o cuidado consigo, com o social e com a natureza, relações cruciais de serem estabelecidas, diante dos perigos do modelo mercadológico de vida, degradante a nível mental, social e ambiental.

Foi, portanto, neste sentido, que a *decolonialidade* e a *pluriversidade* (Andrade; Reis, 2018) foram conceitos que dialogaram em muito com a perspectiva da pesquisa aqui desenvolvida, no sentido de propor, para os caminhos da educação, a horizontalidade dos saberes, a valorização e abertura de espaço para a discussão e vivência da cultura popular, subalternizada pelo colonialismo e ainda pelo neocolonialismo. Assim, além de trabalhar para combater a hegemonia ocidental presente nos espaços de formação, é proporcionado um ambiente de ensino democrático e questionador.

Em corroboração com a perspectiva *pluriversal* apresentada, propõe-se um fazer pedagógico que perpassa o corpo como eixo essencial do aprendizado. A busca aqui é a de

vencer os padrões estéticos e *couraças* (Campos; Mota, 2010; Lowen, 1988) que atrofiam a livre circulação de energia, a permissão para o prazer, o autoconhecimento, a auto expressão, a percepção das próprias necessidades e, logo, cultivando um corpo que se permita ser escutado, desenvolver relações saudáveis e estabelecer trocas verdadeiras consigo, com o outro e o meio ambiente.

A utilização da *metodologia decolonial-teórico-brincante* (Flores; Tiriba, 2016; Grabois; Tiriba; Siqueira, 2018) realizada na monitoria, através de propostas que unissem atividades jogos teatrais e a livre expressão dos corpos, em complementação com a prática das danças tradicionais brasileiras, alinhou-se à análise de relatos dos alunos, obtidos por meio de questionários de avaliação da disciplina e livres registros de aula coletados de uma única turma. A descrição do processo vivenciado, em união à perspectiva dos alunos em seus relatos, trouxe à pesquisa um retorno essencial quanto às questões e hipóteses inicialmente levantadas.

Após o processo experienciado e descrito, pôde-se aqui levantar diversos benefícios que o contato com epistemologias da cultura popular brasileira proporcionaram no ambiente de formação, mostrando-se uma ferramenta fundamental para a construção da equidade cultural, emancipação e valorização da subalternidade, combatendo preconceitos estruturais e resultando em um reconhecimento de tais manifestações como práticas e epistemologias igualmente relevantes dentro da grande diversidade cultural brasileira.

Os trabalhos e dinâmicas corporais alinhados às danças tradicionais permitiram o acesso à entrega e liberação dos corpos, um olhar atento para a flexibilização de couraças físicas e mentais, estimulando a disposição para a fruição da energia corpórea (Campos; Mota, 2010) e uma grande troca coletiva, em um processo marcado pela sua interdisciplinaridade. Guiado pelas relações ecológicas do cuidado consigo, com o social e com a natureza, estimulou-se um ambiente de maior contato, afeto e confiança, de desenvolvimento das identidades de cada um e, mais ainda, compreendeu-se o cuidado e o desprendimento do corpo como base para uma qualidade de vida cotidiana e ferramenta fundamental para a construção da educação (Schafer; Guedes; Tiriba, 2017).

Quanto à vivência das danças da cultura popular em aula, demonstrou-se que, para além de um corpo que se permite ser e criar, propõe-se um espaço de pura troca, alegria e entrega, estimulando ainda mais a expressão dos corpos dentro de um espaço onde não há julgamento, apenas a construção coletiva do brincar como um modo de (re)existir dentro dos processos de aprendizagem.

Estas propostas aqui defendidas podem e devem ser estimuladas no ensino escolar, universitário, ou em outros espaços de formação. Todavia, diante da experiência vivida e descrita nesta pesquisa, provoca-se a reflexão da urgência de espaços para o questionamento, o debate e a desconstrução do corpo cotidiano e da inclusão de saberes e práticas da cultura popular na prática de formação de professores, sendo estes a peça de uma engrenagem fundamental da mudança para os futuros modos de se fazer e pensar educação (Schafer; Guedes; Tiriba, 2017; Grabois; Tiriba; Siqueira, 2018).

Se foram propostas vivências com o coco e a ciranda, cabe ainda afirmar que são inumeráveis as manifestações que se encontram dentro da perspectiva de um fazer popular, como a capoeira, o maracatu, o jongo, o funk, o RAP, dentre muitas formas de expressão cultural, todas elas cumprindo igual característica fundamental de reestruturação das formas de poder, pois ao serem trazidas para o currículo escolar e universitário, abraçam a lógica decolonial da horizontalidade das epistemologias.

A pesquisa aqui desenvolvida pretende também estimular uma investigação continuada de um aprofundamento com vivências em torno das mais variadas manifestações da cultura popular na educação, como um caminho de expansão do acesso a essas práticas, valorização das mesmas e uma potencialização do processo de inclusão dos saberes populares nos processos de ensino, em união com a interdisciplinaridade, dialogicidade e horizontalidade nos processos de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha. Cultura Popular, um Conceito e Várias Histórias. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 83-102, 2003. Disponível em: <http://www.edufn.ufrn.br/handle/123456789/761>. Acesso em: 10 set. 2020.
- AYALA, Maria Ignez Novais. **Cocos: Alegria e Devoção**. Crato: Edson Soares Martins Ed. 2015. Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX; p. 27-64. Disponível em: <https://www.acervoayala.com/publicacoes/publicacoes-digitais/artigos/os-cocos-uma-manifestacao-em-tres-momentos-do-seculo-xx/>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- ALENCAR, Maria Gisele de. LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NA PRÁTICA EDUCACIONAL DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/826/662>; Acesso em: 10 jul. 2019.
- ANDRADE, Marcilea Freitas Ferras de; REIS, Maurício de Novais. O Pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Paraná, v. 17, n. 202, p. 1-11, mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070/21945>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O Que é Cultura Popular**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense; 1987.
- ASSEF, Katarina; TIRIBA, Léa. Corpos em Movimento nas Manifestações da Cultura Popular Brasileira. In: CADERNO DE RESUMOS DA VII SEMANA DE EDUCAÇÃO TANIA MARA TAVARES DA SILVA: UNIVERSIDADE E DEMOCRACIA - RESISTÊNCIAS EM TEMPOS SOMBRIOS, 5., 2017, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017. p. 308-311. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/2017AnaisVIISemanaEducaoTaniaMaraTavaresdaSilvaUniversidadeeDemocraciaResistenciaemTemposSombrios.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.
- BOAL, Augusto. **200 Exercícios e Jogos Para o Autor e Não-ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1982.
- CALLENDER, Déborah. Histórias da ciranda: Silêncios e possibilidades. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 10. n. 1, mai. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276316139_HISTORIAS_DA_CIRANDA_SILENCIOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 18 out. 2020
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência, Aspectos da Cultura Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.; 1986.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2012. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/oqeculturavol_1_chauai.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.
- FLORES, Maria Luíza; TIRIBA, Léa. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>. Acesso em: 28 jan. 2021

FUX, María. **Dança, Experiência de vida**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial; 1983.

GRABOIS, André; TIRIBA, Lea; SIQUEIRA, Igor. **Manifestações Populares e Educação Infantil**. In: TIRIBA, Lea. *Pre-Escola Popular: buscando caminhos, ontem e hoje*. São Paulo, Editora Cortez, 2018.

GUATTARI, Félix. **As 3 Ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus Editora, 1990.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 7. Ed. Campinas: Papirus Editora; 2008.

LAGO, Isabella Viggiano. **Cultura popular em sala de aula: o estudo do gênero coco**. Orientador: Pedro Aragão. Rio de Janeiro, 2011. Monografia (Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/isabellalago.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021

LOUREIRO, M.; LIMA, S. A. de. As cirandas brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes. *DAPesquisa*, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 393-410, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13971>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LOWEN, Alexander. **Amor e Orgasmo**. 2. Ed. São Paulo: Summus Editorial; 1988

MARCON, Telmo. **CULTURA POPULAR E MEMÓRIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS**. Trabalho apresentado no 28. Reunião anual da Anped, Minas Gerais, 2005.

MOTA, M. V.; CAMPOS, J. C. A energia corporal ressignificando as relações pedagógicas: lições de Reich para a educação. In: DAMIANO, G., PEREIRA, L.H e OLIVEIRA, W. (Orgs). *Corporeidade e Educação: Tecendo sentidos*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Leonidas Henrique. **Ciranda Pernambucana uma dança e música popular**. Orientadora: Helena Maria Tenderini. Recife, 2007. Monografia (especialização em Cultura Pernambucana). Faculdade Fracinate do Recife. Disponível em: <http://www.ladjanebandeira.org.br/cultura-pernambuco/pub/m2007n06.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021

RESENDE, Catarina. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **PHYSIS** - Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000300011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2021

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A LEI No 10.639/03 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS**. São Paulo: Unicamp, 2014. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254125/1/Santos_IsabelPassosdeOliveira_M.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019

SCHAFER, K. B.; GUEDES, A. O.; TIRIBA, L. Infâncias Cariocas: uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político. *REVISTALEPH*, [S.l.], v. 1, n.29, p. 132-146, 2017.

TINHORÃO, José Ramos. **Música e Cultura Popular, Vários Escritos Sobre um Tema em Comum**. 1. ed. São Paulo: Editora 34; 2017.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018 a.

TIRIBA, Lea. **Pre-Escola Popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo, Editora Cortez, 2018 b.

TIRIBA, Lea. **Desemparedar em busca de uma pedagogia nativa - 'diálogos entre a filosofia de Spinoza e saberes dos povos indígenas brasileiros'**. IN: CRUZ, Gisele B.; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena A.; MESQUITA, Silvana (orgs). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Disponível https://www.youtube.com/watch?v=90_AYiqDDZE&feature=youtu.be

VELOSO, Mariza. Gilberto Freyre e o Horizonte do Modernismo. Sociedade e Estado UnB, v. 15, 2000, p. 25-50. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/25634>. Acesso em: 8 dez. 2020.

ANEXOS

Anexo A - Programa da disciplina Corpo e Movimento

Anexo B - Questionário de Avaliação

Anexo C - Registro em Diário de Bordo 1

Anexo D - Registro em Diário de Bordo 2

Anexo E - Registro em Diário de Bordo 3

Anexo F - Registro em Diário de Bordo 4

ANEXO A – PROGRAMA DA DISCIPLINA CORPO E MOVIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCH)
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE DISCIPLINA	
CURSO: Pedagogia 2018.2	PROFESSORA: Léa Tiriba
DEPARTAMENTO: Didática	
DISCIPLINA: Corpo e Movimento	CÓDIGO: HDI0145
CARGA HORÁRIA: 60hs	NÚMERO DE CRÉDITOS: 03 PRÉ-REQUISITO: HDI0065
<p>EMENTA: Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro, consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.</p>	
<p>OBJETIVOS- Geral: favorecer a auto percepção; desafiar para uma escuta sensível das necessidades e das vontades do corpo, com vistas a sensibilizar para a construção de propostas pedagógicas e praticas escolares que não dicotomizem corpo e mente.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a percepção de seu próprio corpo - analisar a construção histórica do conflito entre corpo e mente, característica da civilização ocidental e refletir sobre os efeitos destes divórcios nas concepções e práticas escolares. - contribuir para a construção de novas formas de compreensão do lugar do corpo na escola, trazendo elementos para a qualificação do cotidiano das instituições educacionais em relação às ecologias pessoal (cuidar de mim); social (cuidar de nós, do coletivo social) e ambiental (cuidar da natureza, do planeta). 	
<p>METODOLOGIA: As aulas se orientam numa perspectiva dialógica, articulando atividades corporais/lúdicas (que visam a auto percepção) com a leitura de autores que fazem a crítica de um modo de funcionamento social e escolar que divorcia corpo e mente. A metodologia inclui: oficinas corporais, aulas expositivas, análise e discussão de conceitos, leitura e discussão de textos; seminários, visualização e discussão de filmes e registro através de diferentes linguagens, atividades ao ar livre.</p>	

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

A relação corporal na "sociedade do espetáculo": corpo-mercadoria, corpo-máquina, corpo-turbinado, corpo-terceirizado Os divórcios da modernidade (ser humano/natureza, mente/corpo, razão/emoção e seus efeitos sobre as três ecologias: pessoal, social e ambiental. O divórcio entre corpo e mente e a necessidade de um novo paradigma pautado na ética do cuidado. As mulheres, as emoções e a ética do cuidado. O corpo como a primeira morada do psiquismo e a importância do cuidar na relação adulto-criança. Construção histórica da escola: lugar de rotinas, espaços fechados e disciplina como formas de controle. O emparelhamento das crianças nos espaços escolares e o distanciamento do mundo natural. Desafios para a educação do século XXI: reinventar os caminhos de conhecer (corpo, natureza e artes como caminhos de conhecer); reorganizar espaços e tempos em função das necessidades e desejos das crianças (rotinas, alimentação, ritmos fisiológicas, sexualidade).

UNIDADES DE ESTUDO

1. Corpo docilizado, corpo mercadoria: a crítica a uma cultura antropocêntrica, racionalista, individualista e consumista. Aspectos históricos, antropológicos e culturais: corpo, disciplina, gênero e sexualidade.
2. O conflito entre mente-corpo/racionalidade-desejo na escola e a crise de um modo de viver conhecer. O direito de movimentar-se.
3. Práticas educacionais sustentáveis. Corpo e a relação com o outro, consciência corporal e a identidade O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada com base em compromisso com o curso: assiduidade, pontualidade, participação em atividades corporais, leitura dos textos, produção de um diário de bordo.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

CORPO E MOVIMENTO – NOTURNO – Avaliação da Disciplina
Prof. Léa Tiriba Período 2017.1

- 1) O que foi mais significativo para você na disciplina de Corpo e Movimento?
- 2) De que forma a disciplina te acrescentou ao longo desse período?
- 3) Alguma aprendizagem foi incorporada ao seu cotidiano de vida? Qual?
- 4) Algo mudou na sua prática de educador/a? O que?
- 5) Como você avalia os conteúdos trabalhados: textos, trabalhos, temas debatidos.
 - 5.1) Práticas corporais nas aulas: quais foram as sensações? Que emoções te provocaram? Algo foi desconfortável ou difícil? O que aprendeu?
 - 5.2) Aula na praia: quais foram as sensações auditivas? Que emoções te provocaram? Algo foi desconfortável ou difícil? O que aprendeu?
- 6) Qual a sua opinião quanto às formas de avaliação utilizadas?
- 7) A partir da vivência nessa disciplina, o que você sugere para novo currículo da Escola de Educação, que está em processo de construção?
- 8) Dê uma nota de 1 a 10 para si mesma/o, em cada um dos itens abaixo. Ao final, aponte uma média final.
 - presença
 - participação/envolvimento
 - leitura e compreensão dos textos
 - elaboração de trabalhos

ANEXO C – REGISTRO EM DIÁRIO DE BORDO 1

Quarta, 05/04/11

Dentro de tudo o que aprendi e senti nas aulas de corpo e movimento, pude perceber dois grandes aspectos que ao meu ver tiveram importância. As atividades não eram apenas para que aprendêssemos a nos mover em grupo. Primeiro, era para que o grupo se movesse como unidade, para que sentíssemos o outro e vice-versa. Essa relação de unidade com o grupo, baseado na confiança do outro e a troca de energia, mostra que não basta conviver e necessitar do outro, mas senti-lo e compreendê-lo, com isso vem o respeito, mais confiança e evolução de ambas as partes, sejam elas duas pessoas, um grupo, uma nação. O segundo aspecto, foi nos perceber internamente, perceber nosso corpo. Estamos tão atribulados com compromissos que esquecemos de cuidar e sentir aquele que é responsável pela execução de todas as atividades do dia a dia, o corpo. E se não cuidarmos do corpo, que dirá da mente. Com essa ausência de visitas internas a nós, não conseguimos saber das nossas reais necessidades e não ficamos bem conosco. Se não ficamos bem conosco, não perceberemos o outro e nesse círculo nós acabamos deixando de ser um para sermos cada um. Devemos nos perceber e respeitar, para perceber e respeitar os outros.

ANEXO D - REGISTRO DIÁRIO DE BORDO 2

Nesta primeira aula começamos a relaxar e alongar, tivemos a oportunidade de sentir novo corpo por inteiro no momento do alongamento. Pude sentir meus ossos estabilarem, situações de relaxamento e tensão dos músculos. Logo depois um momento coletivo, onde tivemos contato com novo colega. Neste momento de espera e concentração e distração. Sentimos a intensidade e leveza do apurar das mãos.

Por fim, tivemos a oportunidade de confiar e também a responsabilidade de confiar em pessoas que temos pouco contato.

Confiar no próximo é bom.

Anexo E – Registro Diário de Bordo 3

Cheguei nessa disciplina hoje e desde quando chei para a roda senti uma boa energia, parecindo que todos os alunos já estavam conectados há muito tempo. O sentimento durante as atividades quase se iguala a uma volta ao jardim de infância, como se tivéssemos que buscar nossa essência no mesmo momento mais puro e feliz. Talvez seja para disputar nosso eu interior no momento que mais usamos precisando. As risadas contagiam como ondas de energia e tudo o que acontece lá fora é deixado lá fora. Temos o poder de viajar para os lugares mais profundos da nossa mente e as músicas tocadas são mesmo mais de transporte.

ANEXO F - DIÁRIO DE BORDO 4

Aprendi que nos comunicamos
 mais com o corpo
 que com as palavras (que
 nem sempre ou
 não)

Me senti mais
livre pra me expressar.
 Senti uma conexão maior
 entre meus colegas de
 turma e eu. Além de
me sentir mais conec-
tada a mim também.

Senti calma...
 alegria... paz...