CORPOS-CADEIRA: RESTRIÇÕES DA MOVENÇA DO CORPO COMO EFEITO DE VIOLÊNCIA COLONIAL NA EDUCAÇÃO

CORPOS-CADEIRA: RESTRICTIONS ON BODY'S MOVEMENT AS AN EFFECT OF COLONIAL VIOLENCE IN EDUCATION

Daniel Silva Aires
Monise Gomes Serpa
Fellipe Santos Resende

Resumo: Este artigo reflete sobre como restrições de movimento constituem efeito da violência colonial nos corpos em situação de educação. Para tal, se relata a experiência da performance *Corpos-cadeira*, realizada no contexto universitário, com objetivo de analisar os lugares do corpo e suas movenças como elementos questionadores de experiências pedagógicas, metodológicas e estruturantes de hegemonias pautadas no controle sobre os corpos. Os pressupostos teóricos giram em torno da descolonização da educação com foco nos corpos de seus agentes, indicando possibilidades de fraturar as lógicas de violência e domesticação em prol de uma educação emancipadora, capaz de cegar a mira colonial.

Palavras-chave: Dança. Performance. Decolonial.

Abstract: The present article reflects on the violence of body movement restrictions demonstrated in educational situations subjects, as an effect of colonialism. In order to do so, the performance *Corpos-cadeira*, performed in the classroom, is analyzed, in a discipline of Educational Psychology taught at a Public University, a mandatory component for the institution's degrees. It aimed to analyze the places of the body and its expressive movements as elements that question pedagogical and methodological experiences and the hegemonic structures based on modes of control over the bodies. The theoretical assumptions revolve around the decolonization of education focusing on the bodies of its agents, passing through dance, performance, pedagogy of crossroads, to then indicate a possibility of breaking the logic of violence and corporal domestication, in the name of a emancipatory education, capable of blinding the colonial aim.

Keywords: Dance. Performance. Decolonial.

Um contexto

O presente artigo parte de uma vivência universitária dos autores enquanto discentes do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na ocasião do semestre letivo 2018-1, em uma disciplina intitulada Psicologia da Educação, configurando este estudo como um relato de experiência. Este trabalho tem como objetivo analisar alguns lugares que o corpo ocupa em estado de educação, bem como suas movenças expressivas, a medida em que

estas operam como questionadoras de pedagogias, metodologias e demais estruturas hegemônicas pautadas no controle sobre os corpos.

Assim, alguns efeitos produzidos sobre o corpo em ambientes educacionais como as salas de aula são verificados numa perspectiva decolonial, abordados criticamente. Neste escrito os termos decolonial, descolonial, descolonização e decolonização são trazidos de autores que atribuem sentidos próprios para os mesmos. Aqui, como nos inspira Rufino (2019), seguiremos uma linha fanoniana[1] para transitar pelos mesmos. Desta forma:

> [...] o termo descolonização será reivindicado não como subtração da experiência colonial, mas como ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão das obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem dos seres/saberes em prol de outro projeto de mundo. Assim, a descolonização, aqui empregada, preserva sentidos fanonianos e compartilha também dos princípios da decolonialidade. Assim, ao longo do texto descolonização e decolonialidade aparecerão imbricados como parte de um mesmo processo e ação. (RUFINO, 2019, p.11).

A referida perspectiva encontra-se disposta a apontar e discutir as mazelas formativas como “carrego colonial” (Rufino, 2021; 2019; Simas; Rufino, 2018). Assim, atentos ao universo das instituições formais de ensino e sua forte estrutura colonial, a violência contra a movença dos corpos presente nas escolas é um fenômeno que se torna nevrálgico em nossa reflexão. A compreensão de Rufino (2021) sobre o colonialismo é, então, cabível para o entendermos como:

> [...] uma guerra inacabada, que não é somente bélica, não é feita somente apenas com baionetas e blindados, mas avança de modo constante e nunca para. Não se contenta em invadir, tomar o que não é seu, e deixar rastros de destruição que não mais nos permitem ver o seu início e ansiar pelo seu fim. Essa guerra também não é meramente narrativa, na qual se empunha a palavra e se catequiza para regular experiências, produzir dissonância e mistificar o terror. Ela tem múltiplas faces em uma só cara. O estupro do território vai da terra ao corpo, do espólio das riquezas naturais à dignidade existencial dos viventes. (RUFINO, 2021, p.27).

[1] Termo que designa os pensamentos elaborados pelo ativista e teórico martinicano Frantz Fanon (1925-1961), autor da obra que se tornou uma referência na luta antirracista *Pele negra, máscaras brancas*, publicada pela primeira vez em 1952.

A partir do exposto, pretendemos sugerir para uma perspectiva pedagógica corporificada, que instigue desde a descolonização dos espaços físicos, até estratégias de emancipação do corpo em sua movença, como espiral capaz de contra golpear com encanto, amor e fúria o assombro colonial, “evento que tem, em primeiro lugar, o ataque ao corpo” e sobre o qual “não podemos deixar de avançar na problematização da penetração das suas formas de violência nas várias camadas que compõem a existência dos viventes” (RUFINO, 2018, p.28), incluindo as experienciadas na instituição Escola.

Como um conhecimento do corpo e sua expressividade pelo movimento, os estudos em Dança vêm problematizando o seu lugar na escola e a sua relevância para a formação do aluno (STRAZZACAPPA, 2006; MORANDI, 2006). Nesta pauta, considera-se que as manifestações do corpo em movimento costumam ser renegadas na escola, em favor de uma aprendizagem pautada no silêncio e na quietude, vista a hipervalorização do modelo bancário de educação (SILVA, 2016), no qual o protagonismo está centralizado na figura docente, que ‘deposita’ de maneira unilateral os conteúdos no estudante, sem partilhas ou iniciativas discentes na apreensão dos temas.

A Dança enquanto área de conhecimento que acolhe e trabalha o corpo nas suas amplas manifestações pelo movimento, pode, contra esta lógica, subverter o manejo utilitarista de seus saberes identitários, e contribuir nos processos de aprendizagem durante o período escolar. Deste modo, sua presença não seria vista apenas secundariamente, como um instrumento ou ferramenta para o ensino de um conteúdo e campo outros, mas dela seriam evocados e construídos saberes inerentes ao corpo dançante, bem como à sua organização, ludicidade, expressividade, enunciação e gramáticas próprias.

É na ausência de possibilidades para a movimentação do corpo na escola (permanecendo como conduta no decorrer de seu percurso formativo) que se criam obstáculos para a aprendizagem, contrapondo, assim, uma dinâmica corriqueira de deslocamentos, conversas e brincadeiras das crianças em sala de aula, majoritariamente lidas como inquietude, insubordinação e indisciplina (BRASIL,

1998). Além da escola, os demais ambientes que firmam compromisso com a educação precisam atentar para o fato de que a descolonização é capaz de retomar a potência dos corpos desde suas movenças até encruzar as agendas curriculares coloniais dominantes e outras ligadas à imprevisibilidade e inventividade dos cotidianos.

Souza (2014) contribui nessas discussões quando desloca a compreensão das normas estabelecidas sobre a suposta tolerância social nas regras das escolas para o quanto a criança pode estar sendo limitada em seu desenvolvimento, a partir de lógicas nomeadas por ela de confinamento, como efeito de um delírio de controle imantado sobre os corpos desde que se apregoou a sua domesticação como norma para uma conduta civilizatória com restrições cada vez maiores às singularidades da subjetividade humana.

Uma imagem emblemática dessa ideia de restrição aos corpos é apresentada em um trabalho de Souza (1997) numa escola, no qual ao ser pedido a uma das turmas desenhos representando como estavam se sentindo, uma criança desenhou a si e a sua turma como corpos-cadeiras. A única coisa reconhecidamente humana seria a cabeça, simbolizando a forte presença da intelectualidade racional no aprendizado, em detrimento ao restante do corpo que só veio a aparecer quando retratado fora da sala de aula.

Confluindo ao que nos indicou Souza (1997) estão os postulados de Rufino (2019). Este último autor destaca que o corpo é um campo de possibilidades, mas que no entanto, pelo legado colonial, “inchamos nossas cabeças ao ponto de esquecermos o nosso corpo” e nos inscrevemos em um mundo contrário à mobilidade, de modo que a “ginga demais, para aqueles obcecados pela ‘segurança’ dos caminhos retos, é um sinal de má conduta” (RUFINO, 2019, p.149). Nessa toada, para os autores, os corpos impedidos do movimento, da fala, da enunciação em nome de uma suposta ordem tratam de reproduzir corpos enlaçados em sopros de desencanto, “golpeados, traumatizados, um registro histórico das operações dessa lógica de dominação que não se compreende sem a possibilidade de torturar, de violar, de matar” (RUFINO, 2019, p.151).

O corpo é um local de inscrição social e cultural, circunscrita em um determinado tempo/espaço e enquanto tal, está em permanente aprendizado nas relações que estabelece, seja no contexto familiar, escolar, no trabalho, nas redes sociais virtuais etc. Pineau (2013) discute o quanto entender o corpo é também analisar como vamos interagir com ele e com os demais corpos que vamos lidar em sala de aula. Todo este amplo repertório conhecido e bastante discutido pela literatura da educação e das artes do corpo torna-se uma ferramenta importante para pensar e sentir o que esse corpo aprende e o que deseja aprender. E isso sem adentrarmos em outros repertórios e gramáticas corporais subalternizadas e invisibilizadas pelos processos de dominação colonial, “aquilo que foi interrogado por Spinoza, Nietzsche, Deleuze, Walter Benjamin e Viveiros de Castro emerge inscrito em outras gramáticas, cuspindo respostas responsáveis paridas do corpo e das suas múltiplas potências” (RUFINO, 2019, p.154).

Em se tratando da Dança, Morandi (2006) propõe um aprendizado pela via integrada do fazer-sentir com o corpo e suas expressões, favorecendo, assim, nos processos educativos, uma aprendizagem engajada com uma criação sentida, pensada e crítica. Ao dispor o corpo no mundo na sua integralidade sensitiva, sem provocar a cisão com o racional, a Educação em Dança potencializa as compreensões sobre a vida de lugares diferenciados, vastos, provocativos e transformadores.

E é com estas perspectivas que trazemos a nossa experiência como alunos na disciplina de Psicologia da Educação I, em nosso primeiro semestre no curso de licenciatura em Dança. Nela, tivemos a oportunidade de presenciar os efeitos reminiscentes nos corpos, de práticas educativas disciplinadoras e restritivas de possibilidades das movenças dos corpos enquanto aprendizagem, e que se mostrará no texto como dimensão de ataque ao corpo como efeito produzido pelo colonialismo, visto que tais corpos são “seres atravessados pela violência colonial” (RUFINO, 2021, p.14).

Para nos posicionarmos sobre as violências trazidas como mazela colonial ao longo do texto, tomamos emprestadas as palavras de Rufino (2021), para em

seguida evidenciar a noção de corpo-cadeira e o intento de dar-lhe uma rasteira, como perspectiva para a educação, visto que:

> A colonização, que não cessou - pois tem os seus ativos acionados e seus efeitos gerados ainda hoje -, investiu em diferentes formas de violência. [...] Ela continuou avançando nas formas de terror, produzindo assassinatos que vão além do corpo físico e incutindo via catequização uma permanente captura dos mundos, das subjetividades e da regulação do ser em suas dimensões sensíveis. (RUFINO, 2021, p.21).

A experiência-performance *Corpos-cadeira*

A vivência aqui relatada partiu de uma prática pedagógica avaliativa aplicada numa disciplina de Psicologia da Educação I, obrigatória para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A proposta consistia na escolha de temas, em grupos, e na sua apresentação para a turma na modalidade seminário. Dentre as sugestões de temas, escolhemos trabalhar com a Performance e a Educação. Inspirada na imagem trazida por Souza (1997), do corpo-cadeira, a proposta foi performar a partir desta imagem do corpo restrito no espaço, bem como a série de incômodos que a impossibilidade de movimentações mais espontâneas em sala de aula traz, tão reiteradas em muitas práticas pedagógicas.

Para compor a performance intitulada *Corpos-cadeira*, decidimos chegar na sala da disciplina antes da turma para desfazer as fileiras de cadeiras geralmente já padronizadas previamente pela equipe de limpeza, e dispor as classes em círculo, voltadas para fora, no intuito de tensionar a estrutura tradicional das cadeiras enfileiradas. As cadeiras viradas para fora limitavam bastante o campo de visão dos alunos, o que faria com que precisassem se ajustar nas cadeiras para ver o que cada um de nós estava expondo, visto que o grupo de quatro alunos-performers estavam posicionados cada um em um canto da sala, com exceção de apenas um, posicionado à mesa do professor, neste espaço tradicional reconhecido como o espaço do docente.

Quanto ao desenrolar da ação performática, o performer mais próximo ao quadro iniciou uma fala sobre Educação, remetendo a uma experiência pedagógica mais tradicional, num formato de aula expositiva junto ao quadro. Após um breve

tempo, os outros três performers iniciaram uma ação simultânea nas quinas da sala, vocalizando, simultaneamente, sentenças informativas sobre si e sobre o tema escolhido, de forma que as vozes se sobrepunham, inclusive à do performer que iniciou toda a ação. Com a repetição destas sentenças, o performer posicionado à mesa do professor passou a improvisar movimentos mais abstratos e não corriqueiros à sala de aula, tendo a mesa como principal elemento para se relacionar, assumindo as interferências vocalizada pelos outros performers.

Em um momento posterior, os quatro performers se juntavam ao círculo, se sentando em cadeiras que tivessem vagas para proferir palavras no modo imperativo, tais como: ‘sentar, calar, parar’. Tal ação vocal foi se sobrepondo e gerando sentenças muitas vezes não compreensíveis. Em paralelo, gestos e movimentos eram feitos ainda nas cadeiras, na tentativa de se descolar daquele espaço circunscrito por elas. Depois de muitas acumulações e um grande esforço, a nossa movimentação tratava de fracassar nas tentativas de desvencilhar dali os corpos-cadeira. Diante disso, os performers foram cedendo aos limites impostos por tal organização, permanecendo, assim, como um corpo-cadeira em sala de aula, agora silenciado e conformado a ‘sentar, calar e parar’.

A recepção dos colegas sentados em círculo contou com deslocamentos nas cadeiras para tentar acompanhar quem dizia o quê, e de qual canto vinha cada informação enunciada. Com a acumulação e sobreposição das palavras, alguns colegas demonstraram curiosidade, mas também expressões de confusão pela não possibilidade de apreenderem ou dar um sentido mais nítido para as sentenças proferidas e ações feitas ao mesmo tempo.

Na continuidade da performance disponibilizamos tintas coloridas e papel pardo no centro da roda, convidando a turma a documentar através de grafismos as sensações vividas com a experiência. O intuito foi suspender por um tempo essa relação corpo-cadeira e convidar a turma a usar o plano baixo, próximo ao chão, onde o material estava localizado. Concluídas essas etapas, a turma e o professor responsável pela disciplina puderam tecer comentários sobre as sensações e percepções da prática.

A turma era composta pelos cursos de Química, Física, História, Letras, Dança e o professor da área da Psicologia, totalizando 25 pessoas. Ao pensarmos em propor tal atividade, sabíamos que iríamos acessar um terreno corporal nem sempre habitado por todas as áreas acadêmicas, além das Artes Cênicas, como o Teatro e a Dança. Por conta disso, muitas sensações de estranhamento, dúvida, espanto e até uma certa perturbação vieram à tona. Alguns colegas chegaram a dar um passo atrás na dúvida se estariam na sala 'certa' ao se depararem com o formato das cadeiras em círculo. Ao estarem sentados muitos colegas não acompanhavam a rotatividade da performance que ocorria nos quatro pontos da sala, permanecendo fixos e restritos ao campo de visão à sua frente. Assim, foi possível perceber o quanto tal imagem, suscitada nessa experiência dos autores, aproximava-se daquela retratada por Souza (1997), o corpo-cadeira, ponto de partida de toda a proposta da performance.

Ao nos depararmos com a turma hesitante em realizar a atividade, tivemos que repetir e incentivar várias vezes os colegas, dizendo: 'Vocês podem entrar na roda e usar o material'. E, apesar de muitas pessoas terem expressado afeição, relatando o quanto a proposta foi interessante, instigadora e até divertida, como um elogio à prática, ao se iniciar a apresentação do segundo grupo responsável pelo próximo seminário para aquele mesmo dia, foi possível observar toda a turma, sem orientações prévias, deslocando – quase que intuitivamente – suas cadeiras de modo a enfileirá-las uma a uma, voltando assim à configuração tradicional da sala.

Tal experiência gerou bastante impacto nos nossos corpos, nos levando a questionar o quanto os lugares em sala de aula e as suas formas de ocupá-los muitas vezes dão pistas e transbordam lógicas de saber-poder, as quais de tão naturalizadas acabam não sendo percebidas ou questionadas.

A noção de corpo-cadeira como efeito persistente nos corpos, aqui pode ser entendida como formadora de uma pedagogia colonial, que cristaliza e reforça as trilhas do desencante colonial e as atribui como norma, que de tão bem engendrada no processo escolar e consequentemente no contexto universitário, estava presente

e se mostrou de modo espontâneo nos corpos que partilhavam daquela performance.

Almejando uma pedagogia corporificada em Dança

Na performance *Corpos-cadeira* foi possível perceber o quanto o processo de escolarização costuma ser muito duro com os corpos em geral, num ritual pedagógico que tende a ser esmagador para que eles entrem nas normas de horários, tarefas, no excessivo permanecer sentado, nos silêncios, adentrando num terreno de quase abandono alienante do corpo.

Ao estar diante desta questão somos levados a discutir quais são os efeitos desse fenômeno para a aprendizagem no ambiente universitário, uma vez que ele representa uma continuidade formativa, assim como estende e muitas vezes reproduz um legado colonial, este da violência à movença do corpo, e que possivelmente agirá como sintoma na formação de novos professores e professoras.

O corpo, enquanto uma unidade viva do organismo, inserido em uma cultura e sociedade, historicamente datada, é constituído pela ampla trama de relações estabelecidas entre as pessoas e o seu entorno, em um processo permanente de transformação (FALKEMBACH, 2012). Segundo a autora, é pelo corpo que se aprende e sua manifestação motora está fortemente relacionada com o desenvolvimento cognitivo e afetivo, sendo assim indissociável.

Além disso, carregamos, em nossos corpos, as nossas experiências, as nossas sensações, as nossas histórias interseccionadas com o nosso gênero, a nossa raça, a nossa classe, a nossa sexualidade, situadas no tempo/espaço político, histórico, cultural e social. Dessa forma, o corpo é um território pleno e profundo de sentidos e significados e na Dança, ao reconhecê-lo enquanto tal, dá-se vazão às suas linguagens e, com isso, acessamos agentes fundamentais para o processo de aprendizagem: a leitura de mundo e sua enunciação corporificada, sensível, inventiva, integrada.

Com a compreensão destes agentes e em visagem com a complexa teia na qual nos colocamos como sujeitos-agentes da educação, não é difícil pensar nos

aspectos de cerceamento corporal e no quanto eles desembocam em uma restrição da compreensão e invenção de mundos possíveis, para fora das matrizes da colonização.

Simas e Rufino (2018) apontam em quais lógicas principais o corpo vem sendo mantido no cárcere colonial: a lógica do corpo arado, que seria o corpo escravizado em si, um corpo-ferramenta, domesticado para o trabalho; a lógica do corpo fonte do pecado, um corpo de catequese, portador do potencial de pecado; a lógica reprodutiva, onde o corpo feminino é domesticado para a reprodução, para o assédio e para o estupro; e o corpo-viril, como o corpo da imposição, da virilidade, de uma masculinidade estratificada no comportamento animalizado. Há nesse projeto de violência contra o corpo um contínuo esforço de desmantelamento das subjetividades, da dizimação de esferas muito sensíveis e complexas de onde o humano não é superior a outros viventes, mas coopera em sinergia em um universo, uma ecologia (KRENAK, 2019) de humanos, “avôs rio e montanha” (RUFINO, 2021, p.64).

Quando pensamos na escola e também na universidade, como espaços formativos para novos professores, devemos pensar em como essas lógicas não apenas habitam, mas também alicerçam e se ramificam nesses espaços de formação. Se atentarmos para o que apontam os autores supracitados, perceberemos que a escola e o espaço universitário tendem a manter os formatos consagrados, seus métodos, pedagogias e diretrizes de ataque e cerceamento do corpo: regimes endossados no século XIX, praticados por profissionais em sua maioria formados no século XX, com alunos de experiências majoritárias do século XXI.

Embora esta evidência pareça um prenúncio caótico, nos encantamos na direção de Rufino (2021) quando este rapidamente nos tira da letargia e, novamente, nos convoca a pensar:

> A escola reflete e refrata a lógica de um mundo que nos conformamos a ter, mas que não é o ideal, pois não é justo com a vida em sua plenitude. [...] Pergunto a vocês: a quem interessa e favorece a perda da escola como tempo e espaço de presença e luta cotidiana? Fixar a escola como mero

> lugar de reprodução do modo dominante é desconsiderar a emergência dos cotidianos que a cruzam e dos viventes que a praticam com corpos vibrantes que disputam a vida a todo momento. [...] A questão é que, diante da complexidade de um tempo aquebrantado no desencante, devemos ser incansáveis em questionar isso com que aprendemos a conviver acreditando ser normal. (RUFINO, 2021, p.60-61).

Notando os corpos dos colegas em estranhamento ao se depararem com as classes dispostas de uma maneira não usual da rotina das aulas, na performance *Corpos-cadeira*, encontramos um caminho para pensar o quanto tais lugares dizem do processo pedagógico e do modelo epistemológico que rege aquele espaço. Pudemos sentir como esses corpos habitam a sala de aula, o espaço institucional, negociam o seu lugar por meio dos seus gestos, das suas posturas, das suas expressividades e com isso encontram pistas sobre como a educação transparece e/ou oculta sua política educacional (PINEAU, 2013). Em grande parte das aulas, é comum que o professor se localize próximo ao quadro, tendo um maior tempo de fala, muitas vezes proferida na posição em pé e a turma, do outro lado, permanece mais numa postura de escuta.

Esta lógica está pautada sobretudo na justificativa recorrente de que tal organização tem como fundamento ou objetivo a ordem e a disciplina. No entanto, a busca por tais elementos é tão responsável por silenciamentos e estímulos ao não movimento dos alunos, que tal cenário deve ser colocado à luz de uma questão: o que é a ordem e o que ela quer no contexto escolar? Ela tem mesmo como objetivo evocar e despertar a potência do aluno, seu encantamento? Ou ela quer mesmo desestimular estes mesmos aspectos?

O gesto, aparentemente simples da nossa performance, de deslocar as classes da forma enfileirada colocando-as em círculo, perturbou a norma da aula, levando os primeiros que adentravam a sala a não a reconhecer por alguns instantes. Este é um indicativo de que a organização espacial da sala de aula também é informativa e condicionante para os corpos que nela se colocam. Esses corpos foram contundentes em nos mostrar isto pela expressão de surpresa no rosto, acompanhados do deslocamento para trás, quase que voltando para a porta de entrada da sala, em um estado de suspeição de se estar no ‘lugar errado’.

Cabe destacar que a disciplina Psicologia da Educação I costuma ser ofertada no início das licenciaturas, sendo muito comum os alunos recém terem saído do Ensino Médio, ainda muito imbuídos de um modelo cartesiano, atuando diretivamente em seus corpos. Dentro desse debate a pedagogia diretiva precisa ser não apenas questionada, mas combatida, desde o momento em que a identificamos como substrato do carrego colonial, pois nisso se incute um processo de dominação, como nos indica Rufino (2021):

> Muito do que se pinta como educação, é, na verdade, malabarismo discursivo para mistificar o que é mobilizado na agenda curricular do Estado colonial. Modos reguladores que, se confrontados com outras maneiras de ser e saber, serão despidos e revelados como parte da política e da gramática normativa da dominação colonial. (RUFINO, 2021, p.13).

Para Becker (1994) a pedagogia diretiva pauta-se na crença nomeada por ele de mito da transferência, na qual o aluno aprende enquanto o professor ensina, traduzindo-se assim numa pedagogia autoritária, coercitiva e, por tanto, impeditiva da crítica e da criatividade em sala de aula. O que foi vivenciado em *Corpos-cadeira* nos leva a discutir como a criatividade e a espontaneidade podem ir se apagando no cotidiano escolar, em nome de uma aprendizagem focada na transmissão (via unilateral) e não na construção do conhecimento. Em contraposição ao modelo epistemológico diretivo, Becker (1994) traz o modelo relacional no qual o processo de ensinar e aprender fará parte tanto do fazer docente quanto discente. As aulas serão movidas pelo desejo de reconhecer o universo de conhecimento do educando e trazê-lo para o campo conceitual do professor. Todo este processo é gerador de perturbações, tanto no professor como no aluno.

Apesar dos pressupostos teóricos de Becker (1994) não partirem de um modelo decolonial, suas contribuições são significativas na problematização dos modelos epistemológicos impregnados na prática cotidiana educacional, nos permitindo evidenciar o quanto o corpo é apagado e silenciado com fins de atender a uma lógica da obediência, do controle e do não-questionamento. Para perspectivar a o entendimento do corpo por vias mais coerentes com a diversidade e o múltiplo dos

sujeitos vivos em estado de Educação, tomamos emprestadas as palavras de Rufino (2021), que nos situa:

> A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia. Na contramão dessa lógica produtora de desvios e aniquilações, a educação emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha. A educação não é apaziguadora do conflito, pois este se manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do outro. A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade. (RUFINO, 2021, p.11).

A Dança, por estar situada no conhecimento corporificado, construído pela movença, se vale do recurso do estranhamento como forma de provocar perturbações, assim, suscitar deslocamentos perceptivos nas sensações habituais, abrindo caminhos para a emergência de outras perspectivas sobre o mundo (FALKEMBACH, 2012). Para acessá-la, dentro de um contexto de sala de aula, os processos corporificados em Dança e em estado de performance, de encantamento, nos oferecem estratégias pedagógicas vivenciais que despertam a escuta, o olhar, o tato, o gosto, o cheiro, e também o estranhamento, reconhecendo a importância da inteireza do nosso corpo, sendo este um dos caminhos possíveis a serem explorados na lida com o universo educacional e as suas complexidades.

Quando evocamos alguns postulados da performance e os encruzamos com as perspectivas decoloniais, estamos demonstrando a partir da performance *Corpos-cadeira* as mazelas de todo um sistema que tem se mantido monoracional e que precisa atentar com urgência ao fato de que as práticas de saber fetichizadas pela lógica hegemônica, de uma civilidade e uma linearidade, são monumentos de barbárie, alicerçadas no processo colonial de longuíssima duração. Essa lógica dolorosamente nos aparece ao final da nossa performance *Corpos-cadeira*, quando os alunos (colegas) começam imediatamente a enfileirar suas mesas, suas cadeiras, alinhando, conformando, refazendo a ordem, o cânone. Não apenas simbolicamente, mas no corpo em estado de presença daqueles alunos em seu espaço de

construção do conhecimento, essa lógica só pode ser vista como efeito canônico do que Rufino (2021) denuncia:

> Das 'desimportâncias' caçadas nos cotidianos e ignoradas na oficialidade dos ritos e prescrições curriculares. [...] Da longa herança colonial que nos escolarizou e que não se envergonha em esconder que tudo o que foi esquecido diz também sobre a capacidade de naturalizarmos esse mundo radicalizado na violência. De ponto a ponto, a relação com o modo dominante fala sobre uma aprendizagem do esquecer, já que - a partir do cânone (paradigma colonial) como um olho de Deus que aquebranta a diversidade - não há possibilidade de coexistência entre as múltiplas formas de existir. (RUFINO, 2021, p.23).

Deste cruzo também podemos citar a pedagogia das encruzilhadas, e do corpo como encruzilhada para alargar as vias do que pretendemos constituir como uma direção que tem o corpo como interesse. Um corpo encruzilhada, confirmador de campos de experiências, referências, ontologias e epistemologias que chama para a roda as infinitudes e incompletudes que o constitui, em favor de lógicas de ensino e de aprendizagens pautadas em gramáticas de fresta, um contragolpe às políticas de apagamento:

> O corpo, o primeiro alvo de ataques do colonialismo, é também a mola propulsora das ações de remontagem e transgressão. O corpo de Yangí, a primeira estrela criada. O corpo de Òkòtò, a espiral do tempo. O corpo de Enugbarijó, a boca que tudo come e restitui de maneira transformada. O corpo de Obá Oritá Metá, a ambivalência e a dúvida. O corpo do Povo da rua, da ginga, do viés da malandragem, dos sorrisos, das gargalhadas padilhadas e do correr gira. O corpo da filosofia ancestral de seu Pastinha, seu Canjiquinha, seu Martinho da Pemba, de mestres e brincantes mandingueiros. O corpo das palavras encantadas, dos improvisos, do ir sem sair do lugar de Mano Elói, seu Aniceto e muitos outros, encantadores de planta, bicho e gente. O corpo-totem, morada de orixá, de encantado e cruzo de catiço. O corpo de cura de dona Neuzinha, dona Coló, e dona Beth Cheirosinha. (RUFINO, 2019, p.154).

Para nós essas seriam perspectivas de vazão, valorização e reconhecimento dos saberes corporais pautados em gramáticas que tendem a desmontar os corpos-cadeira, estes dominados e docilizados sob a monologia dominante. Aqui teríamos em estado de Dança, uma abordagem do corpo e de construção de saberes

dispostos a alargamentos das gramáticas do que se considera e se constitui como saber, do que se legitima como referência, do que se põe na encruzilhada do corpo:

> Para os saberes que se riscam de forma encruzada, para as epistemologias codificadas na encruza ou para uma ciência encantada, as palavras vão além: são detentoras de axé, são construtoras de mundo, invocam e fazem baixar moradores do invisível, desobsediam a má sorte e abrem caminhos. As palavras podem dizer mais quando não são ditas, falam mais ainda quando são dobradas, enigmatizadas como poemas enfeitiçados. Daí surge o ponto, o verso, o gungunado, o sopro, a letra atirada como flecha. O tom dessas palavras, perspectivadas por uma lógica em encruzilhadas/encante, é o tom corporal. (RUFINO, 2019, p.155-156).

Dança e Educação: flechas lançadas

O presente trabalho se propôs a apresentar um relato de experiência com discentes do curso de licenciatura em Dança da UFRGS. Teve como objetivo analisar os lugares do corpo e suas movenças expressivas enquanto elementos questionadores de experiências pedagógicas, metodológicas e das estruturas hegemônicas pautadas em regimes de controle sobre os corpos. Como material de análise foi escolhida a performance *Corpos-cadeira*, realizada por quatro alunos do curso de Licenciatura em Dança, enquanto atividade avaliativa da disciplina de Psicologia da Educação I, três dos quais narram em coautoria este artigo.

Nesta atividade foi possível reconhecer o quanto o corpo em estado de educação é limitado por uma pedagogia do ‘sentar, calar e parar’, imposta durante o período escolar e perpetuada no ensino superior como forma hegemônica de controle. As restrições ao corpo e às suas movenças, ao serem burladas por uma experiência mais sensorial e vivencial como na performance *Corpos-cadeira*, são tidas como perturbadoras e estranhas, abrindo possibilidades para se questionar qual o lugar do corpo no processo de aprendizagem e como lidamos com ele enquanto alunos e professores em formação.

Neste processo pudemos perceber que a Educação que se pretende emancipadora também sofre e reproduz efeitos da violência colonial e da domesticação dos corpos, pelo cerceamento de comportamentos e movenças. Isso se enfatizou nos aspectos dos corpos-cadeira, esses que obedecem a uma lógica

estruturada no não movimento, na hierarquia e no condicionamento aos espaços físicos, do enfileiramento da sala de aula. Tal vivência acabou por enredar neste texto alguns aspectos inerentes à performatividade, aos processos pedagógicos, alguns modos e métodos que, mesmo buscando em alguns casos uma lógica emancipadora, acabam por gerar corpos domesticados, sobretudo do ponto de vista do desencante, do não movimento.

Isso nos fez, a partir do aspecto focal da experiência, propor este texto que, também dando um contrapasso, busca uma ginga mais abrangente em torno do que entendemos e almejamos como educação. Neste sentido, traz-se que:

> A educação se faz na capacidade de manter a vivacidade dos seres para vadiarem no mundo, experimentando, circulando e dando o acabamento do que ele é e do que pode vir a ser. A educação como radical da vida e prática de liberdade nos contextos afetados pelo acontecimento colonial tem uma tarefa inadiável: recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação. (RUFINO, 2019, p.25).

A Dança enquanto linguagem artística, um campo de estudo e área do conhecimento corporificado nas suas amplas expressividades criativas, pode contribuir na sensibilização da busca por uma pedagogia também corporificada, quando traz para a sala de aula seu conhecimento em vias de descolonização.

Os recursos e estratégias não-hegemônicas podem contribuir na abertura de possibilidades outras de aprender, viver e estar no ambiente educacional, corporificando o conhecimento e os processos de aprendizagem. Tudo isso sem perder de vista a perspectiva histórica e crítica na Educação, agregando uma leitura da realidade que acessa constantes transformações e contradições, sem abandonar em nada o que o nosso corpo nos traz e nos (in)forma. Desta perspectiva corporificada de dança e performance, acreditamos que a educação é capaz de “soprar em nós os pós feitos de corpos que bailam nas voltas do tempo”, e das “profundezas de nossos silêncios, nossas dores e forças; tocar na dimensão sensível de nossas presenças”, essas que assombradas pelo desencante e pelo não movimento ecoam um efeito da violência estruturante do colonialismo (RUFINO, 2019, p.37).

Isto nos exige posturas inquietas, exploratórias, não conformistas, questionadoras, problematizadoras e abertas ao novo e ao diálogo. Tais características são almejadas para uma pedagogia transformadora e apropriadas para uma formação que tem a arte, o corpo e os processos criativos não apenas como o seu chão, mas como ginga capaz de fraturar as lógicas de violência. Em tom de finalização, lançamos uma "pedrinha miudinha" (SIMAS, 2013), para confluir nas palavras de Rufino (2019) e indicar que é preciso seguir alastrando entendimentos de corpo para além daquilo que fomos ensinados a compreender como suas fronteiras, e também modos de ofuscar a mira do colonialismo:

> Quando falo dos corpos como alvos não me refiro somente àqueles que foram aprisionados como sendo o 'outro' da conjunção branco/macho/adulto/cristão. Falo, também, de planta, bicho, chão, água, palavra, saberes, espíritos e sonhos. Ao contrário do que muita gente que se acha sabida pensa, tudo que há no mundo tem corpo para bailar. (RUFINO, 2019, p.51).

Referências:

BECKER, Fernando. *Educação & realidade*. Porto Alegre. v.19, n.1, jan./jun., p.89-96, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço para a Dança na Escola? *In*: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Teatro e Dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Medicação, p.59-69, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. p. 28-40. Petrópolis: Vozes, 2003.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MORANDI, Carla. O ensino de Dança nas escolas: introdução. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*: a formação artística da Dança. 4.ed. Campinas-SP: Papirus, p. 71-76, 2006.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítica-performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade. (Org.). *Performance e Educação:* (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, p.37-58, 2013.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda*: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO. Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato*: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. *Pedrinhas miudinhas*: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros. MV Serviços e Editora LTDA-Mórula Editorial, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Beatriz de Paula Souza. Puxando o tapete da medicalização do ensino: uma outra educação é possível. *Nuances:* estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 299-316, 2014.

SOUZA, Beatriz de Paula Souza. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes Machado; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Orgs). *Psicologia escolar*: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p-101-110, 1997.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência:* a formação artística da Dança. 4.ed. Campinas-SP: Papirus, p.15-27, 2006.